

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**FATORES ESCOLARES DO ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA
UM ESTUDO COM ALUNOS ADOLESCENTES**

Maria Fernanda da Conceição Malveiro

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade - Formação Pessoal e Social

Dissertação Orientada pelo Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

2015

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola -
um estudo com alunos adolescentes**

Maria Fernanda da Conceição Malveiro

**Dissertação orientada
pelo Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2015

RESUMO

O estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) poderá contribuir para a identificação de fatores que conduzem a comportamentos de risco e ao abandono escolar, bem como para o esclarecimento de como deverá ser a intervenção na comunidade educativa. O conhecimento da realidade das escolas portuguesas e a perspetiva dos alunos, em particular, é, por isso, fundamental para a reflexão e a mudança de práticas, com consequências na ativação do envolvimento dos alunos na escola. Neste contexto, a presente dissertação procurou ampliar a investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola em função de variáveis escolares específicas: preferência por Ciências ou por Letras, normas da escola, apoio dos professores, relação com os colegas, clima de criatividade e direitos na escola percebidos pelos alunos. Para proceder ao estudo da relação entre cada uma das variáveis escolares e o envolvimento dos alunos, procurou-se encontrar elementos de resposta às seguintes *questões de investigação*: Q1: Será que o EAE varia em função da preferência por Ciências ou por Letras? Q2: Haverá relação significativa entre o EAE e as normas da escola? Q3: Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percebido pelo aluno? Q4: Haverá relação significativa entre o EAE e a relação com os colegas? Q5: Será que o EAE varia com o clima de criatividade na escola, percebido pelo aluno? Q6: Será que o EAE varia em função dos direitos na escola, percebidos pelo aluno? A amostra foi constituída por 685 alunos do 6º, 7º, 9º e 10º anos, de diferentes regiões do país. Foram administrados instrumentos de avaliação com boas qualidades psicométricas, especificamente os seguintes: *Children's Rights Scale*, *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola*, *Escala de Normas Escolares*, *Escala de Perceção de Apoio dos Professores*, *Escala de Relação com os colegas* e *Escala do Clima de Criatividade na Escola*. Os resultados obtidos permitiram encontrar relações significativas, e conforme esperado, entre cada uma das variáveis escolares e o envolvimento dos alunos. Tais relações foram interpretadas à luz da literatura revista, adotando um posicionamento cognitivo-social. O estudo termina com o reconhecimento de limitações encontradas e a apresentação de sugestões para investigações futuras sobre os conceitos aqui considerados.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, jovens adolescentes, preferência por Ciências ou Letras, perceção de apoio dos professores e dos colegas, clima de criatividade, direitos e normas escolares.

ABSTRACT

The study of student engagement in school (SES) can allow the identification of factors that lead to risky behavior and school dropout, as well as clarification about ways of intervention in the educational community. Knowing the reality of Portuguese schools and particularly the students' perspectives is, therefore, fundamental for reflection and change of practices, with effects on the activation of students' engagement. In this context, this study aims to contribute to students' engagement in school research as a function of specific school variables: preferably *Science* or *Literature*, school rules, teachers' support, peers' support, creativity and students' rights. In order to acknowledge each school variables and their relationship with students' engagement, this study aims to find elements of response to the following *research questions*: Q1: Does SES vary depending on *Science* or *Literature* preference? Q2: Is there a significant relationship between SES and school rules? Q3: Does SES vary with teacher support that is perceived by students? Q4: Is there a significant relationship between SES and peers' relationships? Q5: Does SES vary with the creativity environment perceived by students? Q6: Does SES vary depending on the rights at school, perceived by students? Sample was composed by 685 students from the 6th, 7th, 9th and 10th grades, from different regions of the country. Assessment tools were administered with good psychometric qualities, specifically the following: *Students' Engagement Scale*, *School Children's Rights Scale*, *Science or Literature Preference Scale*, *School Rules Scale*, *Perception of Teachers' Support Scale*, *Relationships with colleagues' Scale* and *Creativity Climate Scale*. The obtained results allowed to establish meaningful associations, and as expected, among each of the study variables and students' engagement in school. The interpretation of such associations were based on a reviewed literature, adopting a cognitive-social positioning. The study ends with the recognition of limitations and suggestions for future research on the concepts here considered.

Keywords: Student engagement in school, teenagers, preference for *Sciences* or *Literature*, teachers' and peers' support perception, creative climate perception, rights and school rules perception.

ERRATA

Página	Linha	Onde está	Deve ler-se
7	10	(...) os especialistas em educação estão cada vez mais focados na questão do envolvimento dos alunos na escola como a base para os problemas do abandono escolar (...)	(...) os especialistas em educação estão cada vez mais focados na questão do envolvimento dos alunos na escola como a base dos problemas do abandono escolar (...)
7	16	(National Research Council and the Institute of Medicine, 2004, cit. por Fredricks & McColskey, 2012).	(<i>National Research Council and the Institute of Medicine</i> , 2004, cit. por Fredricks & McColskey, 2012).
16	17	(...) aspetos a considerar, ligados a esta dimensão. (Appleton et al., 2012; Mahatmya et al., 2012).	(...) aspetos a considerar, ligados a esta dimensão (Appleton et al., 2012; Mahatmya et al., 2012).
22	9	(...) o envolvimento está dependente de processos psicológicos com a autonomia, o sentido de pertença e a competência (...)	(...) o envolvimento está dependente de processos psicológicos como a autonomia, o sentido de pertença e a competência (...)
22	22	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
22	25	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
22	29	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
23	4	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
23	7	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
23	12	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
23	13	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
23	19	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
23	21	Veiga, Reeve, Wentzel e Robu (2012)	Veiga, Reeve, Wentzel e Robu (2014c)
23	25	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
23	30	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012)	(Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c)
23	32	Veiga, Reeve, Wentzel e Robu (2012)	Veiga, Reeve, Wentzel e Robu (2014c)
32	16	(...) “ecologia da aula, a gravidade do comportamento, os serviços de apoio, os conteúdos e a formação que o professor teve (...)	(...) “ecologia da aula, a gravidade do comportamento, os serviços de apoio, os conteúdos e a formação que o professor teve” (...)
53	6	O estudo concluiu do reconhecimento da existência de direitos em Portugal (...)	O estudo reconheceu a existência de direitos em Portugal (...)
56	5	Estes modelos visam resolver problemas de indisciplina, violência, <i>bullying</i> , e de fazer aumentar o respeito pelos direitos dos alunos (...)	Estes modelos visam resolver problemas de indisciplina, violência, <i>bullying</i> , e fazer aumentar o respeito pelos direitos dos alunos (...)
56	14	(Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c).	(Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c).
72	8	<i>The ISPA Cross-National Children’s Rights Research Project, UNESCO</i> (Hart, Zneider & Pavlovic, 2001).	<i>The ISPA Cross-National Children’s Rights Research Project, UNESCO</i> (Hart, Zneider & Pavlovic, 2001, cit. por Veiga, 1999).

97	20	(...) estes alunos procuram relacionar as disciplinas em maior grau do que os alunos de Letras. e têm mais facilidade em colocar questões aos professores.	(...) estes alunos procuram relacionar as disciplinas em maior grau do que os alunos de Letras e têm mais facilidade em colocar questões aos professores.
99	28	A aceitação e o cumprimento das normas e regras escolares não podem ser descuradas (...)	A aceitação e o cumprimento das normas e regras escolares não podem ser descurados (...)
108	14	Aparentemente, este incentivo por parte do professor resulta no reconhecimento dos alunos como menos excluídos, solitários, não faltano às aulas sem uma razão válida, nem se percecionando como mal-educados.	Aparentemente, este incentivo por parte do professor resulta no reconhecimento dos alunos como menos excluídos, solitários, não faltando às aulas sem uma razão válida, nem se percecionando como mal-educados.
108	21	A dimensão afetiva apresentou correlações igualmente significativas, sendo um pouco mais baixa no item 10.	A dimensão afetiva apresentou correlações igualmente significativas, à exceção do item 6, sendo um pouco mais baixa no item 10.
110	30	De um modo geral, a relação entre o clima de criatividade e o envolvimento dos alunos, os estudos não têm sido conclusivos.	De um modo geral, acerca da relação entre o clima de criatividade e o envolvimento dos alunos, os estudos não têm sido conclusivos.
117	25	(...) constituindo-se como importante facilitador do sucesso escolar e pessoal, ou, pelo contrário, assumindo-se como impedimentos a esse sucesso (...)	(...) constituindo-se como um importante facilitador do sucesso escolar e pessoal, ou, pelo contrário, assumindo-se como um impedimento a esse sucesso (...)

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Feliciano Veiga, orientador da dissertação, por me ter mostrado o caminho, com método, perseverança, rigor, exigência e simpatia.

A todos os professores que tornaram possível este mestrado, partilhando o seu saber.

Às minhas colegas de mestrado, pela partilha de experiências, entusiasmo e boa disposição.

Aos meus familiares mais próximos e aos meus amigos, por saberem esperar, por aceitarem este meu desafio, por terem abdicado da minha presença, sem nunca questionar o amor e a amizade.

Aos meus pais – Maria e António –, ao Vítor, ao João, à Catarina e também à Filipa, pelo incentivo nos momentos de dúvida, pelo apoio permanente, pelas horas que lhes roubei.

A todos o meu agradecimento.

ÍNDICE

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	ii
ERRATA.....	iii
AGRADECIMENTOS	v
ÍNDICE.....	3
ÍNDICE DE FIGURAS	5
ÍNDICE DE TABELAS	6
CAPÍTULO I.....	7
INTRODUÇÃO	7
1.1. O problema de investigação e sua relevância	7
1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação	10
1.3. Estrutura geral da dissertação	11
 CAPÍTULO II	 13
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA - UM CONSTRUTO EM CRESCIMENTO.....	13
2.1. Diferentes perspectivas e dimensões	13
2.2. Envolvimento dos alunos na escola e influência das variáveis familiares	18
2.3. Envolvimento e Motivação.....	19
2.4. Envolvimento e Avaliação	22
 CAPÍTULO III.....	 27
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA E VARIÁVEIS ESCOLARES.....	27
3.1. Envolvimento e preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras.....	27
3.2. Envolvimento e normas da escola.....	28
3.3. Envolvimento e percepção do apoio dos professores.....	30
3.4. Envolvimento e relação com os colegas.....	36
3.5. Envolvimento e clima de criatividade.....	44
3.6. Envolvimento e direitos dos alunos na escola	51
 CAPÍTULO IV	 63
METODOLOGIA	63
4.1. Opções metodológicas.....	63
4.2. Amostra	63
4.3. Instrumentos	68
4.4. Procedimentos	73
4.5. Variáveis de Estudo	73

CAPÍTULO V	75
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	75
5.1. Resultados no envolvimento em função da preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras	75
5.2. Resultados correlacionais entre o envolvimento e as normas da escola.....	77
5.3. Resultados correlacionais entre o envolvimento e o apoio dos professores	81
5.4. Resultados correlacionais entre o envolvimento e a relação com os colegas	84
5.5. Resultados correlacionais entre o envolvimento e o clima de criatividade	87
5.6. Resultados correlacionais entre o envolvimento e os direitos na escola	90
CAPÍTULO VI.....	97
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES	97
6.1. Envolvimento e preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras (análise diferencial) 97	
6.2. Envolvimento e normas da escola (análise correlacional).....	98
6.3. Envolvimento e percepção do apoio dos professores (análise correlacional).....	100
6.4. Envolvimento e relação com os colegas (análise correlacional).....	102
6.5. Envolvimento e clima de criatividade (análise correlacional)	107
6.6. Envolvimento e direitos dos alunos (análise correlacional)	111
6.7. Considerações, limitações e sugestões	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	127
Anexo 1. Inquérito aplicado aos alunos	129
Anexo 2. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola EAE, em função da sua preferência por Ciências ou por Letras	131

Índice de Figuras

Figura 1. <i>A model of social supports and classroom competence</i>	37
Figura 2. Modelos de Intervenção Psicoeducacional.....	55
Figura 3. Relações entre direitos dos alunos, comunicação interpessoal e transgressão	56
Figura 4. Níveis diferenciados, segundo o Modelo Ecológico.....	60
Figura 5. Distribuição da amostra em função do género (percentagem)	62
Figura 6. Distribuição da amostra em função da idade (frequência).....	63
Figura 7. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade (frequência).....	63
Figura 8. Distribuição da amostra em função do número de retenções (frequência) ...	64
Figura 9. Distribuição da amostra em função da preferência por Ciências ou Letras (frequência).....	65
Figura 10. Distribuição da amostra em função das expetativas escolares (frequência).....	66

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra em função do gênero	62
Tabela 2. Distribuição da amostra em função da idade	62
Tabela 3. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade	63
Tabela 4. Distribuição da amostra em função do número de retenções.....	64
Tabela 5. Distribuição da amostra em função da preferência por Ciências ou Letras....	64
Tabela 6. Distribuição da amostra em função das expectativas escolares.....	65
Tabela 7. Distribuição no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da preferência por Ciências ou Letras	74
Tabela 8. Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção das normas existentes na escola (PNE).....	76
Tabela 9. Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção do apoio pelos professores	80
Tabela 10. Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a sua relação com os colegas	83
Tabela 11. Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção do clima de criatividade	86
Tabela 12. Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção de direitos na escola	89

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo expõem-se as motivações para a realização do presente estudo, bem como o Problema de Investigação e as questões a que se procurou dar resposta. Salientam-se, também, os objetivos subjacentes à sua realização. Por fim, apresenta-se a estrutura desta dissertação de mestrado.

1.1. O problema de investigação e sua relevância

O envolvimento dos alunos na escola tem sido apontado como um dos principais fatores para a redução do abandono escolar, para a reforma de políticas educativas e para a melhoria dos resultados escolares dos alunos (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). De acordo com Fredricks e McColskey (2012), os políticos, os educadores e os especialistas em educação estão cada vez mais focados na questão do envolvimento dos alunos na escola como a base para os problemas do abandono escolar, baixo rendimento, alienação, apatia e falta de atenção, que ocorre na transição do ensino básico para o secundário (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Steinberg, Brown, & Dornbush, 1996; Yazzie-Mintz, 2007, cit. por Fredricks & McColskey, 2012), sobretudo entre as camadas da população mais desfavorecidas, onde o risco de não conclusão do ensino, de perpetuação da pobreza, bem como de envolvimento no sistema de justiça é por demais evidente (National Research Council and the Institute of Medicine, 2004, cit. por Fredricks & McColskey, 2012).

Este construto, ligado ao ramo da psicologia educacional e do desenvolvimento, tem evoluído bastante, apresentando algumas variações, de acordo com os termos utilizados, os teóricos, as perspectivas adotadas, o quadro conceptual subjacente e o número de dimensões que contempla (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Fredricks & McColskey, 2012). Contudo, o seu carácter multidimensional tem vindo a ser consensualmente aceite pelos diversos estudiosos (Fredricks & McColskey, 2012), seja como um mediador, seja como um produto (Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b). Para além da dimensão cognitiva, afetiva e comportamental, na base da multidimensionalidade do que Fredricks e McColskey (2012) apelidam de meta-

construto, os especialistas têm vindo a incluir, mais recentemente, a dimensão agenciativa (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c; Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e). Estas dimensões têm sido descritas, validadas e associadas a variáveis pessoais e contextuais, como a mais recente literatura tem demonstrado (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c; Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e).

Um outro importante aspeto a considerar prende-se com a necessidade de destrição dos termos *envolvimento* e *motivação*, tantas vezes utilizados indistintamente (Fredricks & McColskey, 2012). Enquanto a motivação se refere às diferenças individuais subjacentes ao processo psicológico, na origem de um determinado comportamento, ligando-se à persistência, à intensidade, à qualidade da própria energia despendida (Maehr & Meyer, 1997, cit. por Fredricks & McColskey, 2012), o envolvimento tende a ser considerado em termos de ação, isto é, em termos de manifestação comportamental, emocional ou cognitiva da motivação (Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009a, cit. por Fredricks & McColskey, 2012). Com base no modelo de desenvolvimento para o estudo da motivação e do envolvimento (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985, cit. por Fredricks & McColskey, 2012) Fredricks e McColskey (2012) partilham da perspetiva de que o envolvimento dos alunos na escola aumentaria, se as escolas atendessem às suas necessidades fundamentais de autonomia, competência e capacidade de relacionamento com os outros. Escolas que apoiam os seus alunos através de ambientes, professores e pares facilitadores dessas três necessidades fundamentais promovem um clima favorável ao envolvimento dos alunos. O contrário também se verifica nas escolas indiferentes aos alunos e pouco justas (Skinner et al., 2009a, 2009b, cit. por Fredricks & McColskey, 2012). Contudo, embora a motivação seja necessária não é suficiente para que se verifique o envolvimento dos alunos na escola (Connell & Wellborn, 1991, cit. por Appleton, Christenson, & Furlong 2008). Para que tal aconteça é fundamental conhecer o modelo ecológico, proposto por Bronfenbrenner (1986) e defendido pela Organização Mundial de Saúde, que apresenta uma análise dos fatores que influenciam o comportamento humano, em quatro níveis diferentes: nível individual (relativo ao aluno); nível relacional (relativo à família e aos colegas); nível comunitário (relativo à escola e ao bairro) e nível social (referente às políticas sociais), todos eles com uma intervenção em simultâneo. Uma escola organizada, com regras bem definidas e atividades extracurriculares que, de forma cooperativa, consiga envolver profissionais, alunos, pais e restante comunidade, num diálogo permanente, tendo em vista a construção

de um clima favorável às aprendizagens, na linha do modelo ecológico, constitui um espaço promotor do envolvimento dos alunos (Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011b).

Sabendo que o sucesso educativo dos jovens é condicionado não só por fatores de ordem pessoal, mas também de ordem social, familiar e escolar, cabe à escola encontrar soluções para os seus problemas, encetando caminhos que vão de encontro às necessidades dos jovens, ao seu sucesso educativo. Não basta encontrar as desigualdades, é fundamental perceber como estas se produzem para tentar identificar “percursos escolares socialmente diferenciados” (Sebastião, 2007. p. 304). É fundamental evitar o abandono precoce da escola e pugnar pela qualidade do sucesso educativo, pelo bem-estar pessoal e social dos alunos, nas diferentes competências adquiridas, que se irão manifestar pela vida fora, passada a fase do percurso académico (Christenson, & Reschly, 2012).

Partindo do pressuposto de que a falta de envolvimento dos alunos na escola pode ser encarada, entre outros fatores, como uma forma de resistência a práticas pedagógicas inadequadas ou sentidas como irrelevantes pelos alunos (Urdan, 2004; Veiga, 2013a; Zyngier, 2007, cit. por Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b), o estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) poderá permitir, não só a identificação dos comportamentos de risco, por parte dos alunos, como também a intervenção na comunidade educativa (Finn e Zimmer, 2012). O conhecimento da realidade das escolas portuguesas e a perspetiva dos alunos, em particular, é, por isso, fundamental e incontornável para a necessária reflexão, debate de ideias, mudança de práticas e a tão necessária aposta num maior envolvimento dos alunos na escola.

Neste contexto, a presente dissertação procura dar o seu contributo para a investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola e as variáveis escolares, partindo da delimitação conceptual do construto, do aprofundamento do estudo dos fatores escolares e da análise da relação do envolvimento dos alunos na escola com os fatores escolares específicos. Pretende-se, assim, dar resposta ao seguinte problema de investigação: *Como se relaciona o envolvimento dos alunos na escola com variáveis escolares específicas – preferência dos alunos por Ciências ou por Letras, normas da escola, perceção de apoio fornecido pelos professores, relação com os colegas, clima de criatividade, e perceção de direitos na escola?*

1.2. Objetivos do estudo e questões de investigação

Tendo em conta o problema de investigação anteriormente definido, o presente estudo pretende avaliar o impacto dos fatores escolares no envolvimento dos alunos adolescentes na escola. De modo a atingir este objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Delimitar o conceito de envolvimento dos alunos na escola.
- Distinguir motivação de envolvimento dos alunos na escola.
- Evidenciar a importância das quatro dimensões do envolvimento.
- Reconhecer fatores escolares que contribuem para o envolvimento dos alunos na escola.
- Analisar a distribuição das respostas dos alunos pelos itens e dimensões do envolvimento na escola.
- Relacionar variáveis escolares específicas – preferência dos alunos por Ciências ou por Letras, normas da escola, percepção de apoio pelos professores, relação com os colegas, clima de criatividade, percepção de direitos na escola – com o envolvimento dos alunos na escola.

Após a enunciação do Problema de Investigação e dos objetivos subjacentes a este estudo, procedeu-se à identificação das seguintes questões de investigação:

- Q1: Será que o EAE varia em função da preferência por Ciências ou por Letras?
- Q2: Haverá relação significativa entre o EAE e as normas da escola?
- Q3: Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percebido pelo aluno?
- Q4: Haverá relação significativa entre o EAE e a relação com os colegas?
- Q5: Será que o EAE varia com o clima de criatividade percebido pelo aluno?
- Q6: Será que o EAE varia em função dos direitos na escola, percebidos pelo aluno?

A partir do problema de Investigação, dos objetivos e das questões supracitadas, foi descrita a amostra, composta por 685 alunos de escolas nacionais, diversas e abrangentes, do ponto de vista geográfico, no âmbito do Projeto de investigação “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE-CED/114362/2009), coordenado pelo Professor Feliciano Veiga.

1.3. Estrutura geral da dissertação

A presente investigação, dedicada aos fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola, encontra-se estruturada em seis capítulos. Ao longo do primeiro capítulo, é apresentada a introdução, expondo-se as motivações para a sua realização, bem como o problema de investigação e as questões a que se procurou dar resposta. De seguida, descrevem-se os objetivos subjacentes ao estudo, terminando o capítulo com uma breve descrição da estrutura geral da dissertação.

No segundo e terceiro capítulos procede-se à revisão da literatura sobre o envolvimento dos alunos na escola, procurando-se ter em linha de conta, não só a fundamentação teórica, mas também a investigação empírica. Primeiramente apresentam-se as diferentes perspetivas do construto, salienta-se a sua multidimensionalidade, o papel das variáveis familiares, procede-se à distinção entre envolvimento e motivação e destaca-se a avaliação do envolvimento. Por fim, no terceiro capítulo, consideram-se as variáveis escolares – preferência dos alunos por Ciências ou por Letras, normas da escola, perceção de apoio pelos professores, relação com os colegas, clima de criatividade e perceção de direitos – e a sua relação com o envolvimento dos alunos na escola.

A metodologia utilizada nesta investigação é descrita no quarto capítulo, onde se caracteriza a amostra, usando-se tabelas e gráficos, de modo a facilitar a leitura dos dados. Neste capítulo, procede-se também à descrição dos instrumentos e respetivas qualidades psicométricas, escalas adotadas, procedimentos e à identificação das variáveis de estudo utilizadas.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação dos resultados obtidos nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa do envolvimento dos alunos na escola. Em estreita ligação às questões de estudo a que se pretendia dar resposta, são primeiro apresentados os dados relativos à análise diferencial, que estudou os resultados do envolvimento em função da preferência dos alunos pelos cursos de Ciências ou de Letras; de seguida, apresenta-se a análise correlacional entre o envolvimento e as restantes variáveis. De modo a completar a informação e a permitir uma análise detalhada dos dados, são apresentadas as diferentes tabelas decorrentes do tratamento estatístico, para o qual se recorreu ao programa informático *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS), versão 22.

Por fim, no sexto e último capítulo, destinado à discussão dos resultados, considerações, limitações e sugestões, os dados são interpretados à luz da literatura revista, apresentando-se, também, as limitações do presente estudo e algumas sugestões para futuras investigações. As referências bibliográficas dos autores indicados, bem como os anexos, encerram a presente dissertação.

CAPÍTULO II

ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA – UM CONSTRUTO EM CRESCIMENTO

Este capítulo é dedicado à revisão da literatura sobre o envolvimento dos alunos na escola, apresentando-se algumas perspectivas de um construto em evolução, bem como o seu carácter multidimensional. Faz-se referência ao papel das variáveis familiares e procede-se à distinção entre envolvimento e motivação. Apresenta-se, ainda, uma síntese dos instrumentos de avaliação do envolvimento, atualmente utilizados pela investigação.

2.1. Diferentes perspectivas e dimensões

O termo envolvimento surgiu pela primeira vez nos anos oitenta do século passado e desde esse momento não mais parou de interessar os investigadores da área de educação, os psicólogos e outros profissionais (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Trata-se de um construto em crescimento que tem sido apontado como um dos principais fatores para a redução do abandono escolar, para a reforma da escola e para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, esta última ligada à literatura motivacional (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Estas três perspectivas têm surgido ligadas a escolas de pensamento associadas ao ramo da psicologia educacional e do desenvolvimento. Embora o construto tenha evoluído bastante, sobretudo na última década, ainda existem vários conceitos divergentes que importa continuar a estudar (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012).

A conceptualização do envolvimento apresenta algumas variações, em função dos autores, das perspectivas e do quadro conceptual adotado. Contudo salienta-se um alargado consenso acerca da sua natureza multidimensional (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c; Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e), tendo sido aceites, pelos diversos autores, um conjunto de duas a quatro dimensões - cognitiva, afetiva, comportamental e, mais recentemente, agenciativa - do envolvimento dos alunos na escola. Estas dimensões, associadas a variáveis pessoais e contextuais, têm sido abundantemente descritas e empiricamente validadas numa ampla literatura a este propósito (Fredricks et al., 2004; Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c; Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e).

O carácter multidimensional do envolvimento dos alunos, ligado à parte académica, tem sido estudado quer como um mediador, quer como um produto (Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b) e pode estar relacionado a uma determinada atividade de aprendizagem (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c) ou ao envolvimento na escola em geral (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c), apresentando domínios ou aspetos díspares, embora com um elevado nível de correlação entre si (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c).

Segundo Christenson, Reschly e Wylie (2012), a partir da publicação do Modelo Participação-Identificação de Finn (1989), o interesse acerca da prevenção do abandono escolar aumentou substancialmente, tendo proliferado inúmeros estudos sobre o EAE. Um desses estudos, *Chek & Connect*, da responsabilidade de Reschly e Christenson (2010), consistiu num trabalho de intervenção preventiva do abandono escolar e da promoção do envolvimento dos alunos na escola (EAE), onde se aplicou a noção das variáveis estabelecidas por Finn (1989). *Chek & Connect*, segundo os próprios autores, apresentou-se como um estudo multidimensional, assente na perspetiva dos alunos, essencial para as mudanças comportamentais e de aprendizagem, composto pelas componentes académicas, comportamentais, cognitivas e afetivas. Embora neste estudo os autores pretendessem focar-se nos resultados, os mesmos consideram que o EAE pode ser visto, igualmente, como um processo de mediação entre as influências do contexto e os resultados que se pretendem atingir, sejam eles escolares, sociais ou emocionais, podendo por isso ser designado como facilitador. Para Christenson, Reschly e Wylie, (2012), que citam o seu estudo de 2006a, o envolvimento cognitivo e afetivo precede o envolvimento escolar e comportamental. Reschly (2010) atribui um papel preponderante ao contexto, no fornecimento de apoio e na promoção de um maior envolvimento. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) referem-se ao envolvimento escolar como um antídoto contra a alienação da escola.

Veiga deu um importante contributo para uma nova conceptualização do construto, ao definir o envolvimento como uma “vivência de atração centrípeta do aluno para a escola, em dimensões comportamentais específicas, como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa” (Veiga, 2013a, p. 442). Pode, assim, ser expresso em condutas diferenciadas em quatro dimensões, a saber: a dimensão cognitiva, ligada às aprendizagens transmitidas pela escola; afetiva, relacionada com o sentido de pertença e com a integração do aluno; comportamental, associada ao comportamento em sala de

aula, ao absentismo e à atenção e agenciativa, que diz respeito ao aluno enquanto agente, elemento fulcral da ação, com capacidade de intervir e espírito de iniciativa (Veiga, 2012d; Bahia, Veiga, & Galvão, 2014). Num artigo sobre a avaliação do envolvimento dos alunos, Veiga, Reeve, Wentzel e Robu (2014c) retomam os conceitos anteriores e associam o esforço, a persistência e o comportamento pró-social na sala de aula ao envolvimento comportamental; o interesse, o entusiasmo e a baixa ansiedade ao envolvimento emocional; a concentração e as estratégias de aprendizagem e de autorregulação ao envolvimento cognitivo e os atos intencionais para a aprendizagem ao envolvimento agenciativo. Os autores destacam ainda a importância da dimensão cognitiva no EAE, uma vez que facilita o processamento, a manipulação e a gestão de informação, a concentração e a predisposição para aprender. Favorece a colocação de questões, a curiosidade, a interpretação, a construção de significados, a implementação e o enriquecimento de conhecimentos (Garner, 2008; Guthrie, 2004, citados por Bahia, Veiga, & Galvão, (2014). O envolvimento cognitivo promove, também, a flexibilidade na resolução de problemas (Connell e Wellborn, 1991, citados por Bahia, Veiga, & Galvão, 2014).

Se estes fatores favorecem o EAE, elementos como a autonomia e o apoio dado pelos professores não poderão ser descurados, uma vez que fazem aumentar o envolvimento cognitivo dos alunos (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Bahia, Veiga, & Galvão, 2014), a sua motivação e a sua *performance* (Appleton et al., 2008; Bahia, Veiga, & Galvão, 2014). Por outro lado, a implementação de tarefas criativas no contexto escolar parece favorecer, igualmente, o envolvimento dos alunos (Seidel, Tishman, Winner, Hetland e Palmer, 2009, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão, 2014). A possibilidade de se utilizarem materiais de aprendizagem criativos promove o envolvimento, não só dos alunos, como também dos pais e professores (Loughrey & Woods, 2010, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão, 2014).

O envolvimento constitui-se, assim, como um vínculo emocional que leva à participação numa determinada atividade com significado e prazer (Dahlberg, 2007, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão, 2014); decorre das interações emocionais do contexto da sala de aula (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão, 2014); deriva da flexibilidade na resolução de problemas, da força de vontade e do apoio dado à autonomia dos alunos (Appleton et al 2008; Bahia, Veiga, & Galvão, 2014) e resulta do conhecimento prático, da colaboração e do reconhecimento dos seus talentos individuais (Newmann, 1989, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão, 2014). Contudo,

o rígido sistema de ensino e a gestão pouco flexível do conhecimento não favorecem a criação de oportunidades para o envolvimento cognitivo do aluno (Fredricks et al., 2004; Bahia, Veiga, & Galvão, 2014).

Na linha de Fredricks et al. (2004), Blumenfeld et al. (2005), Appleton et al. (2008), Mahatmya, Lohman, Matjasko, e Farb (2012) concebem o envolvimento comportamental, cognitivo e emocional como dimensões fulcrais para a construção do construto. Para estes autores, o envolvimento comportamental é baseado na ideia de participação do aluno no percurso acadêmico, atividades sociais e extracurriculares, assentando na sua conduta positiva, na ausência de comportamentos perturbadores, de absentismo ou de abandono escolar. Baseia-se no seu envolvimento na aprendizagem e nas tarefas académicas, incluindo atitudes como o esforço, a persistência, a concentração, a atenção, a colocação de questões, entre outras. A participação do aluno em atividades desportivas ou organizacionais, relacionadas com a escola, parece estar, igualmente, na origem do seu envolvimento comportamental (Fredricks et al., 2004; Blumenfeld et al., 2005, cit. por Mahatmya et al., 2012). A frequência na escola, as suspensões, a participação espontânea na sala de aula e a participação nas atividades extracurriculares são aspetos a considerar, ligados a esta dimensão. (Appleton et al., 2012; Mahatmya et al., 2012).

Quanto ao envolvimento cognitivo, está associado, para os autores, à capacidade de reflexão e força de vontade para compreender e adquirir ideias e competências complexas (Mahatmya et al., 2012). Por último, o envolvimento emocional engloba as reações positivas e negativas a professores, colegas, atividades académicas e à própria escola. Influencia a criação de laços com a instituição e o empenho para a realização do trabalho. Refere-se a reações afetivas dos estudantes na sala de aula, tais como o interesse, a apatia, a satisfação, a tristeza e a ansiedade (Mahatmya et al., 2012).

Relativamente ao envolvimento cognitivo e emocional, não são facilmente observáveis, são determinados pelos valores individuais do aluno, pela forma como este se identifica com as atividades, e pela relevância que lhes atribui para o seu futuro (Appleton et al., 2008; Mahatmya et al., 2012).

Também Lam, Wong, Yang e Liu (2012) apresentam a conceptualização do EA tendo por base as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas. No seu estudo, mostram que os alunos mais envolvidos na escola apresentam mais emoções positivas e maior desempenho académico. Para estes investigadores, o EAE decorre das instruções

práticas dadas pelos professores, bem como do apoio socio emocional dado pelos pares, pelos próprios professores, sem esquecer o papel da família e, em particular, dos pais.

Para Skinner e Pitzer (2012), o envolvimento apresenta múltiplas características – comportamentais, emocionais, cognitivas, e psicológicas –, destacando as divergências quanto às componentes do seu construto – enquanto algumas incluem os resultados escolares e as avaliações dos alunos, outras incluem o sentido de pertença, a identificação com a escola, os relacionamentos com os professores e as próprias turmas.

Tendo por base a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, e as linhas de pensamento de Finn (1989), no que respeita ao abandono escolar visto como um conjunto de acontecimentos em cadeia, e de Reschly (2010), Mahatmya et al. (2012) analisaram o EA em períodos específicos do desenvolvimento – primeira infância, infância e adolescência – ligados a tarefas de desenvolvimento, oportunidades e desafios, defendendo a interação de tarefas de desenvolvimento e o desenvolvimento do EA como um processo recíproco que ocorre num determinado período de tempo. O modelo de participação-identificação de Finn (1989) e de Reschly (2010) estiveram assim na origem da identificação das consequências diretas e indiretas das tarefas do desenvolvimento no EA e vice-versa. Segundo Mahatmya et al. (2012), para analisar o EAE é importante identificar a etapa da vida em que a criança ou o adolescente se encontra. Consoante cada etapa, espera-se que desenvolva determinadas características físicas, representações mentais ou relações sociais. A sua maturação dependerá, também, das novas oportunidades, novas informações e novas interações com professores e colegas. De acordo com os defensores do desenvolvimento positivo da criança no seio da família e da comunidade, referenciados por Mahatmya et al. (2012), o desenvolvimento positivo poderá ter repercussões futuras no relacionamento social, familiar, bem como na autoestima e no envolvimento escolar.

Parafraseando Finn e Zimmer (2012), não existem dúvidas de que os alunos envolvidos académica e socialmente na escola apresentam maior propensão para o sucesso e para receber respostas positivas dos professores pelo seu trabalho e comportamento. Para os autores, o estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) permite conhecer melhor os comportamentos de risco, situando-os, ainda que parcialmente, no interior, quer da escola, quer da sala de aula, estando, assim, em parte, sob o controlo dos educadores e professores (Finn & Zimmer, 2012).

Outros autores apontam a falta de envolvimento dos alunos na escola como uma forma de resistir contra a inadequação ou a irrelevância de determinadas práticas

pedagógicas (Urdan, 2004; Veiga, 2013a; Zyngier, 2007, cit. por Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b).

Em suma, problemas comportamentais, a falta de sucesso e o abandono escolar têm sido associados à falta de envolvimento. Contudo, não se podem ignorar o clima organizacional da escola e o papel criativo dos professores, que se refletem, igualmente, no envolvimento e na *performance* dos alunos (Alencar, 1999, 2003; Eccles, Wigfield, & Scheifele, 1998; Patrick. Ryan & Kaplan, 2007; Ryan & Patrick, 2001; Wechsler, 2006, 2008, citados por Veiga, Goulão, Bahia, S & Galvão, 2014). De acordo com a literatura, o EAE decorre não só de fatores pessoais associados à autoeficácia, ao autoconceito e à criatividade, mas também de fatores contextuais onde os colegas, a escola e a família desempenham um papel fulcral (Abreu & Veiga, 2014; Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b).

2.2. Envolvimento dos alunos na escola e influência das variáveis familiares

Com base num considerável número de estudos da problemática da família e da sua ligação ao EAE (Bempechat & Shernoff, 2012; Fall & Roberts, 2012; Fan & Chen, 2001; Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz, & Punthuna, 2003; Lam et al., 2012; Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Simons-Morton & Chen, 2009, cit. por Abreu & Veiga, 2014), destacam-se os contributos positivos da família, quer na dimensão comportamental, (Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007, citados por Abreu & Veiga, 2014), quer na dimensão cognitiva (Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007, citados por Abreu & Veiga, 2014), quer ainda na dimensão afetiva (Annunziata, Hogue, Faw, & Liddle, 2006; Lam et al., 2012; Eccles & Wang, 2012, cit. por Abreu & Veiga, 2014).

Apesar de alguns estudos encararem a adolescência como um período associado a uma menor influência da família (Helsen et al., 2000, citado por Abreu & Veiga, 2014), outros sublinham o papel preponderante da família nesta etapa do desenvolvimento dos jovens (Abreu & Veiga, 2014), através do interesse que os pais podem demonstrar pela sua vida escolar, pelo incentivo, apoio afetivo, atenção, cuidado e ajuda prestada e ainda pelo reforço positivo transmitido (Abreu & Veiga, 2014).

Outros estudos referem que a percepção do apoio dado pela família, por parte dos jovens, surge frequentemente ligada à maior autoestima, facilidade na adaptação escolar, melhores resultados escolares e uma atitude positiva em relação à escola, concomitantemente com menores problemas comportamentais (Rueger et al., 2010; Veiga & Antunes, 2005; You & Nguyen, 2011, citados por Abreu & Veiga, 2014). Por outro lado, conforme demonstrado por inúmeros estudos, a frágil percepção de apoio na família tem vindo a ser associada a problemas afetivos, ao *distress* psicológico (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005, citados por Abreu & Veiga, 2014), mas também ao insucesso escolar (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997, citados por Abreu & Veiga, 2014) e a comportamentos disruptivos (Abreu & Veiga, 2014; Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2009).

Embora os seus amigos, professores ou outros elementos significativos, possam compensar os jovens pela falta de apoio familiar, estudos apontam para o seu papel insubstituível e único (Abreu & Veiga, 2014; Eccles & Wang 2012). Este apoio, quando fracamente percecionado pelos jovens fá-los evidenciar um aumento de problemas, por comparação com outros grupos de contraste (Helsen et al., 2000; Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010, cit. por Abreu & Veiga, 2014). Outros estudos sugerem ainda que o apoio da família, dos pares e dos professores não configuram qualquer carácter compensatório, mas representam efeitos aditivos sobre o EAE (Abreu & Veiga, 2014; Eccles & Wang, 2012).

2.3. Envolvimento e Motivação

Embora exista uma abundante literatura a propósito da temática em análise, ainda há vários conceitos que importa continuar a estudar (Christenson, Reschly & Wylie, 2012), nomeadamente a distinção entre envolvimento e motivação.

Segundo a literatura, para se estar envolvido na escola, não basta a assiduidade do aluno, mas o seu envolvimento em atividades de aprendizagem que se podem repercutir no envolvimento cognitivo, comportamental e emocional (Fredricks et al., 2004; Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Alguns investigadores incorporaram na motivação o conceito do envolvimento na escola, referindo-se a ela (motivação) como uma orientação que precede e promove a aprendizagem e o sucesso (Fredricks et al., 2004; Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Outros interpretam o envolvimento na escola, incluindo neste

construto, o conceito de motivação, por exemplo através da participação em atividades de aprendizagem entre pares, promotoras do envolvimento (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Para Finn e Zimmer (2012) os comportamentos são moldados pelos contextos em que ocorrem, reconhecem a existência de elementos comuns entre ambos os conceitos (motivação e envolvimento) e referem a importância de se discutir as suas semelhanças ou diferenças, de modo a evitar eventuais equívocos. Os autores socorrem-se da citação de Newman et al. (1992) para definir a motivação enquanto um desejo de sucesso no trabalho académico e nas tarefas escolares. Por outro lado, o envolvimento afetivo é definido como um elemento interno, impulsionador da participação em certos comportamentos académicos.

A definição de Newman, acima veiculada por Finn e Zimmer (2012), é fortemente contestada por Eccles e Wang (2012), que a consideram demasiado vaga e apenas útil para os decisores políticos e outros profissionais, uma vez que os orienta para o domínio da motivação, por oposição a problemas de comportamento ou realização.

Para Skinner e Pitzer (2012), que se baseiam em Skinner, Kindermann, Connell e Wellborn (2009a), o envolvimento é uma manifestação exterior da motivação e parafraseiam Deci (1992a), ao considerar a motivação como um processo psicológico que tem subjacentes as ideias de energia, propósito e durabilidade da ação humana. O construto do envolvimento é considerado fundamental para as teorias da motivação, uma vez que partilham as principais características que incluem a componente ação (Skinner & Pitzer, 2012). Para estes autores, o conceito de motivação situa-se num modelo de vários níveis de desenvolvimento positivo dos jovens, de resiliência e apontam como fatores protetores o seu envolvimento com a escola e outras instituições. Relativamente ao envolvimento, situam-no ao nível da escola, enquanto instituição inserida na comunidade, ao nível da escola na sua componente de atividades extracurriculares que se oferecem aos alunos e ao nível da sala de aula, que inclui o trabalho escolar. Contudo, os autores consideram que o número de atividades extracurriculares e o tempo gasto em sala de aula pouco importam para o EAE.

Skinner e Pitzer (2012) entendem o envolvimento como um forte contributo para as experiências dos alunos na escola, quer do ponto de vista psicológico, quer social. Alunos mais envolvidos adquirem melhores resultados, mais competências, estabelecem melhores relacionamentos, obtêm maior sucesso, o que se vem a refletir nas interações que estabelecem com os professores e no apoio que deles recebem. Para além disso, nas

suas relações com os pares acabam por fazer parte de grupos que manifestam um maior envolvimento escolar. Por oposição, os alunos que à partida se sentem menos envolvidos demonstram uma tendência para obter piores resultados, sentem-se marginalizados, são mais ineficazes e acabam por fazer parte de grupos de estudantes, também eles, menos envolvidos. Quanto aos professores, fornecem-lhes menos apoio e têm tendência para serem mais punitivos (Skinner & Pitzer, 2012). Consideram ainda os autores que o envolvimento desempenha um papel importante no desenvolvimento académico dos alunos, estando ligado à capacidade de resiliência e constituindo-se como uma fonte de recursos que os fazem enfrentar os desafios e obstáculos diários. Os autores partilham da perspetiva que os pequenos episódios diários podem resultar no desenvolvimento de um conjunto de ferramentas e de competências motivacionais que levam o aluno a uma aprendizagem mais autónoma, autorregulada, através da construção de uma identidade positiva e de um sentido de pertença que se refletirá para além do ensino básico (Skinner & Pitzer, 2012).

Segundo Nichols e Dawson (2012), as abordagens cognitivas dominam atualmente as teorias sobre motivação e citam Corno e Mandinach (2004) e Elliot e Dweck (2005), ao afirmar que o envolvimento dos alunos é um tipo de motivação que envolve aspetos cognitivos, afetivos e a autorregulação dos processos. O aluno motivado tem vindo a ser concebido como aquele que valoriza a aprendizagem e se esforça para obter conhecimento. Este conceito surge, assim, relacionado com o rendimento e com o abandono escolar (Brophy, 1987; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Fredricks et al., 2004, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Nichols e Dawson (2012) estabelecem ainda uma dicotomia entre *motivação* e *participação*, sugerindo que, ao contrário do termo *motivação* que engloba várias teorias diferentes para explicar o comportamento humano, a *participação* refere-se a uma perspetiva particular da ação motivada que pressupõe envolvimento ativo dos estudantes, capacidade para relacionar, empenho e esforço para obter resultados.

Hipkins (2012) equaciona o envolvimento como uma participação ativa na aprendizagem, tendo sempre em mente o desenvolvimento de competências e cita Russell, Ainley e Frydenberg (2005), ao caracterizar o envolvimento como “energia em ação” (Hipkins, 2012, p. 441). Quanto à motivação, é apresentada como “energia e direção” (Hipkins, 2012, p. 441), isto é, as razões que justificam um determinado comportamento – o porquê de fazermos aquilo que fazemos (Russell et al., 2005, citados por Hipkins, 2012). À semelhança de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), Hipkins

(2012) defende as dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais do envolvimento dos alunos na escola e refere-se ao estudo longitudinal *Competent Children, Competent Learners* (Wylie & Hodgen, 2012) para sublinhar a importância de se encontrarem novas formas de envolvimento dos alunos, novas pedagogias, nomeadamente nos últimos anos de escolaridade.

Em suma, embora a motivação seja percebida como necessária para o envolvimento e fundamental para a condução do indivíduo à ação, estabelecendo uma ligação entre si mesmo e a atividade, não é suficiente (Appleton et al., 2008; Appleton, 2012), uma vez que o envolvimento está dependente de processos psicológicos com a autonomia, o sentido de pertença e a competência (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990; Goodenow & Grady, 1993; Baumeister & Leary, 1995; Schunk, 1991, cit. por Appleton, 2012). Numa definição geral, “a motivação pode ser entendida como algo que causa, ativa ou orienta o comportamento” (Veiga, 2002, p. 94). Quanto ao envolvimento, pode ser entendido como uma “vivência de atração centrípeta do aluno para a escola, em dimensões comportamentais específicas, como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa” (Veiga, 2013a, p. 442).

2.4. Envolvimento e Avaliação

O envolvimento dos alunos é assumido como um importante indicador a ter em conta no que se refere às questões relacionadas com a ligação dos alunos à escola e o ambiente escolar. Dada a sua importância enquanto preditor da aprendizagem, sucesso e progresso académico dos alunos, é por isso fundamental proceder à sua avaliação (Jang, Kim, & Reeve, 2012; Ladd & Dinella, 2009, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012). Esta avaliação tem variado em função dos instrumentos, das perspetivas adotadas, dos propósitos a que se destina, do número de dimensões que comporta (Lam et al., *in press*; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Wang, Willet, & Eccles, 2011, citados por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012), bem como dos participantes que constituem a amostra, que podem ir desde os níveis mais elementares aos universitários. Os estudos longitudinais de larga escala têm sido muito utilizados pelos investigadores, contudo a dificuldade de recolher dados externos aponta para a pouca evidência da sua validade (Fredricks et al., 2011, citados por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012). Alguns autores referem, também, a importância de se estabelecer a diferença entre indicadores, fatores

de causalidade, condições facilitadoras do envolvimento, resultados relacionados com a aprendizagem, sucesso e turmas (Lam et al., *in press*; Tínio, 2009). Algumas inconsistências têm surgido na conceptualização de indicadores do envolvimento, como por exemplo, a "participação" (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012, p. 41) que já foi conceptualizada como um indicador da dimensão cognitiva, da dimensão comportamental e da dimensão agenticiativa (Fredricks et al., 2011; Reeve, 2013, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012). Considerando a importância da escolha dos indicadores do envolvimento, enquanto alguns investigadores escolhem apenas um indicador, a maioria opta por três ou quatro: o envolvimento comportamental, emocional e cognitivo (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Fredricks et al, 2004, citados por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012), ou o agenciativo (Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011, citados por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012) ou ainda o académico (Reschly & Christenson, 2006 citados por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012).

Um outro aspeto a ter em linha de conta prende-se com a importância de se proceder a uma cuidadosa avaliação das características psicométricas do questionário, a sua confiabilidade e validade. Uma das maiores dificuldades do estudo do envolvimento dos alunos diz respeito à falta de instrumentos de medição multidimensional com boas propriedades psicométricas (Lam et al, *in press*; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Wang, Willet, & Eccles, 2011, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012).

Na revisão dos instrumentos de avaliação do envolvimento dos alunos na escola, realizada por Veiga, Reeve, Wentzel e Robu (2012), destinada à análise e comentário das características psicométricas das medidas multidimensionais, aplicadas a amostras heterogéneas, foram analisados diversos instrumentos, desde aqueles que avaliam apenas um indicador aos que avaliam dois, três ou quatro indicadores, (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012). Embora a avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades escolares, a curto e a longo prazo, tenha sido quase sempre baseada em questionários de autoavaliação, destinados aos alunos, os investigadores avaliam melhor o envolvimento, pedindo essas avaliações aos professores e a avaliadores treinados para observar e avaliar, de forma objetiva, o envolvimento dos alunos, durante as suas visitas à sala de aula (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012). Deste modo, na descrição dos instrumentos de avaliação do envolvimento, com capacidades psicométricas, acima referenciada e realizada por Veiga, Reeve, Wentzel, e Robu, (2012), os autores agruparam os instrumentos em três grupos: avaliações realizadas pelos alunos, pelos professores e pelos observadores de aula. Relativamente aos relatórios de autoavaliação dos alunos,

distinguiram aqueles que têm apenas um dos que têm dois, três ou quatro indicadores de envolvimento, tendo salientado a escala “Student Engagement in School-Four-Dimensional Scale (SES-4DS; Veiga, 2013a, citado por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012). Referiram ainda os estudos de Fredricks et al. (2011) e de Fredricks e McLolskey (2012), com informações adicionais acerca dos instrumentos de avaliação. Por fim, procederam à descrição das grelhas de observação destinadas às inferências e autoavaliação dos professores, nas metodologias de investigação qualitativas (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012). Existe ao dispor dos investigadores um vasto conjunto de protocolos de observação, a seleccionar de acordo com o quadro conceptual adotado, destinado a complementar os questionários de autoavaliação realizados pelos alunos, nos momentos em que se comparam as suas respostas com a realidade (Fredricks et al., 2011, citados por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2012; Fredricks & McColskey, 2012).

Os autores sublinham ainda a necessidade da utilização de instrumentos de qualidade, bem validados e fiáveis, destinados à medição multidimensional do EAE (Christenson et al, 2012; Fredricks et al, 2011; Fredricks & McColskey, 2012; Lam et al., in press; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Wang, Willet, & Eccles, 2011). Tendo em conta a fraca existência de questionários com boas qualidades psicométricas, alguns investigadores têm optado pela construção dos seus próprios questionários. Importantes contributos foram dado, recentemente, por Lam et al. (in press) mas também por Reeve e Tseng (2011) e por Veiga (2013), considerando as escalas de quatro dimensões (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c).

Fredricks e McColskey (2012), na sua análise aos instrumentos e métodos de avaliação do envolvimento dos alunos, mencionam a variedade de métodos, cada um dos quais com pontos fortes e fracos, que devem ser escolhidos consoante os fins a que se destinam. Fazem também alusão à variedade de itens, de termos e de definições, salientando a importância da precisão dos significados dos diferentes construtos, tal como da descrição rigorosa do envolvimento, de modo a colmatar as dificuldades inerentes ao processo de comparação dos preditores e dos resultados do envolvimento. Itens idênticos têm sido usados para avaliar diferentes dimensões do envolvimento, ora estando incluídos numa, ou noutra dimensão (Fredricks & McColskey, 2012) em nada contribuindo para a comparação de dados e para o desenvolvimento do construto. A maleabilidade do envolvimento surge como uma vantagem, já que as características individuais dos alunos podem ser alvo de intervenções diretas (Appleton, 2012; Fredricks & McColskey, 2012). Contudo, a formulação demasiado geral das frases a avaliar, o pouco rigor, a fraca

adequabilidade dos itens às diferentes dimensões do envolvimento são constrangimentos que deverão ser minimizados através de futuras investigações. Os autores salientaram ainda a importância de se testar as propriedades psicométricas das medidas e a necessária utilização de múltiplos métodos, incluindo observações, entrevistas e outras técnicas de amostragem, de modo a preencher eventuais lacunas decorrentes dos fatores contextuais. Os métodos qualitativos permitem identificar áreas prioritárias de intervenção e contribuem, também, para a compreensão das razões que levam os alunos a iniciar o caminho oposto ao envolvimento. Segundo os autores, é ainda fundamental escolher métodos que consigam captar a natureza dinâmica do envolvimento.

Por estas razões, a clara definição do envolvimento dos alunos e a sua conceptualização permitirão uma comparação mais rigorosa das novas descobertas, pelo que a avaliação do envolvimento constitui um campo de trabalho promissor e premente (Fredricks & McColskey, 2012). De facto, embora exista um vasto conjunto de instrumentos, à disposição dos investigadores, para avaliar as relações entre o envolvimento dos alunos na escola e a sua adaptação em termos de aprendizagem, em função das suas competências, qualidades e percurso escolar (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Wang & Holcombe, 2010; Jang, Kim, & Reeve, 2012; Ladd & Dinella, 2009, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c), este é ainda um campo de pesquisa em desenvolvimento (Lam et al., *in press*; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Veiga, 2013a; Wang, Willet, & Eccles, 2011, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c).

Em síntese, neste capítulo procedeu-se à revisão da literatura sobre o envolvimento dos alunos na escola. Foram apresentadas algumas perspetivas deste construto em evolução, destacou-se o seu carácter multidimensional, o papel das variáveis familiares e a distinção entre envolvimento e motivação. Fez-se ainda alusão à avaliação do envolvimento. No capítulo seguinte, será considerado o envolvimento em função de variáveis escolares.

CAPÍTULO III

ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA E VARIÁVEIS ESCOLARES

Neste capítulo procede-se à revisão da literatura acerca do envolvimento dos alunos na escola, no que diz respeito às variáveis escolares, a saber: envolvimento e preferência dos alunos pelos cursos de Ciências ou de Letras; envolvimento e normas da escola; envolvimento e percepção do apoio dos professores; envolvimento e relação com os colegas; envolvimento e clima de criatividade e, por último, envolvimento e direitos dos alunos na escola.

3.1. Envolvimento e preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras

Não foram encontradas, na literatura, referências diretas e relevantes ao envolvimento dos alunos na escola, no que respeita à diferenciação em função da preferência dos alunos por cursos de *Ciências vs Letras*. Salienta-se, apenas, um estudo sobre o insucesso escolar e as transições para o ensino superior (Almeida & Vieira, 2008) que refere que os alunos dos cursos de Letras têm apresentado notas de candidatura a este nível de ensino consideradas suficientes, por oposição aos de Ciências, onde as classificações são mais elevadas. O mesmo estudo refere-se ainda às repetições de ano, apontando para a irrelevância dos números relativos à repetição do 12º ano pelos alunos de Ciências, que pretendem entrar em Medicina e em Farmácia, sugerindo que se tratará de uma repetição estratégica destinada a melhorar as notas, ao contrário do que sucede nos alunos de Letras, com retenções preocupantes para o futuro sucesso escolar (Almeida & Vieira, 2008). Em função dos objetivos a que se propõe, o estudo não refere qualquer associação ao envolvimento dos alunos na escola e respetivas dimensões.

A falta de informação acerca das variáveis em estudo – envolvimento dos alunos na escola e preferência por letras ou por ciências –, confirma a pertinência da inclusão dos dados encontrados na presente investigação, apontando já para a necessidade de investigações futuras.

3.2. Envolvimento e normas da escola

A explicação da relevância das normas e regras por parte dos professores tem sido apontada como um dos fatores responsáveis pelo envolvimento dos alunos na escola. Vários autores sublinham a ideia de que sempre que os alunos se identificam com as normas e as consideram relevantes, sentem-se mais motivados para realizar as tarefas propostas (Connell, & Wellborn, 1991; Deci, & Ryan, 2000; Ryan, 1995; Ryan, & Connell, 1989, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). A adesão às tarefas escolares, bem como a realização de trabalhos de casa, a participação na aula e a assiduidade são vulgarmente associados ao envolvimento académico, já a ausência de *comportamentos disruptivos*, a participação em atividades extracurriculares e a aceitação e o cumprimento das normas e regras escolares constituem importantes fatores da dimensão comportamental (Fredricks *et al.*, 2004; Veiga, 2012b, cit. por Moura, Breia, Pereira, Henriques, & Fonseca, 2014).

A *disrupção escolar* tem sido apontada como uma estrutura multidimensional que se poderá manifestar em comportamentos de falta de atenção, transgressão das regras e agressão (Coulby & Harper, 1985; Fields, 1986, cit. por Veiga 1995, 1996, 2012c). Os alunos com comportamento escolar considerado *disruptivo* vão “contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2012c, p. 59). O *comportamento disruptivo* interfere, assim, com o processo de ensino e tem consequências no normal funcionamento da vida da escola, porquanto se manifesta não apenas na sala de aula, prejudicando a aprendizagem dos colegas ou a eficácia do ensino, mas também no recreio (Lawrence *et al.*, 1984; Merret, & Wheldall, 1984, cit. por Veiga, 1995, 1996, 2012c). O comportamento de um aluno é considerado disruptivo de acordo com:

(...) a percepção daquilo que se afasta das normas e do nível de tolerância face a esse afastamento; o comportamento disruptivo tem consequências prejudiciais para o próprio aluno (impedindo-o de acompanhar as actividades escolares...), para o professor (dificultando-lhe a tarefa de ensino) e para os outros alunos, que assim se vêem prejudicados na aprendizagem; o comportamento disruptivo perturba o ensino, o funcionamento da aula ou da escola e, enfim, não adere às normas escolares (Veiga, 2012c, p. 58).

Os alunos considerados disruptivos não cumprem as normas escolares, são indisciplinados, mas não podem ser confundidos com aqueles que apresentam perturbações emocionais, ou “desordens comportamentais profundas” (Veiga, 2012c, p.

59), pelas graves limitações que apresentam relativamente às suas capacidades físicas, mentais, afetivas ou comportamentais (Charles, 1985; Coulby & Harper, 1985; Frude, & Gault, 1984; Knoff, 1987; Nafpaktitis, Myer, & Bulterworth, 1985, cit. por Veiga, 1995, 1996, 2012c).

Mahatmya, Lohman, Matjasko, e Farb (2012), no seu estudo sobre o envolvimento visto à luz dos diferentes períodos do desenvolvimento dos jovens, referem-se ao envolvimento dos alunos na escola mencionando que é geralmente avaliado através do seu comportamento em aula. Para os referidos autores, o envolvimento está associado à capacidade de cumprir as tarefas solicitadas, as regras de sala de aula e a participação cooperativa com os colegas, esperando-se que os jovens tenham capacidade de seguir as normas que lhes darão acesso à sociedade adulta (Bierman et al., 2008; Luo et al., 2009; McWilliam, & Bailey, 1992; McWilliam, & Casey, 2008, cit. por Mahatmya et al., 2012).

Ao analisar a componente comportamental do envolvimento, os autores equacionam a capacidade de cumprir as normas escolares, por parte dos alunos, como um caminho para o seu envolvimento na escola, logo a partir da primeira infância (Bierman et al., 2008; Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008; Luo et al., 2009, cit. por Mahatmya et al., 2012).

Moreover, the extent to which a child has a self-theory, a developmental task of early childhood, may influence the degree to which a child can follow rules and directions in the classroom (Wigfield & Karpathian, 1991, cit. por Mahatmya et al., 2012).

Os autores sublinham que a capacidade de uma criança para cumprir regras e instruções é decisiva no seu desenvolvimento cognitivo, embora o inverso também seja verdadeiro e acrescentam que, desde a primeira infância, os indivíduos começam a fazer a transição das regras impostas pelos outros para a regulação interna. Deste modo, através da autorregulação, a criança aprende a controlar as suas emoções e comportamentos (Liew et al., 2008; Kochanska, Coy, & Murray, 2001; Kochanska, & Knaack, 2003; Kochanska et al., 2001, cit. por Mahatmya et al.) A autorregulação dos comportamentos da criança e do jovem tem sido apresentada como um dos fatores que condicionam o seu envolvimento em ambientes de aprendizagem que favorecem a capacidade de controlar a atenção, de realizar as tarefas propostas e de participar em atividades escolares (Bierman et al., 2008, cit. por Mahatmya et al.). Importa ainda acrescentar que fatores como a afetividade manifestada pelos professores, a relevância das atividades, o respeito pela

opinião dos alunos, a promoção da autonomia e a explicação das normas e regras, bem como a sua relevância, são alguns dos elementos considerados fundamentais para o envolvimento dos alunos na escola (Skinner & Pitzer, 2012).

3.3. Envolvimento e percepção do apoio dos professores

Ainda que exista já um número considerável de estudos acerca das variáveis *atuação dos professores e envolvimento dos alunos na escola*, a temática mantém-se atual, segundo os especialistas, que apontam para a necessidade de novos estudos que aprofundem inconsistências e que explorem as dimensões específicas dos conceitos (Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014d).

O conceito de *profissionalidade docente*, percecionado pelos alunos, tem surgido de modo recorrente na literatura e tem vindo a ser analisado nas componentes do que os alunos consideram um bom professor: a gestão da sala de aula, a relação professor-aluno e o apoio dado pelo docente (Veiga et al., 2014d).

As características físicas e pessoais de um bom professor, a relação professor-aluno, o controlo dos comportamentos pelo docente, o processo de ensino e os resultados educacionais obtidos pelos alunos, decorrentes do esforço do professor, são as características gerais de um bom professor, apontadas pelos alunos, num estudo realizado por Kutnick e Jules (1993) e referenciado no artigo de Veiga et al. (2014d). O mesmo artigo refere ainda que os alunos mais novos destacam o caráter cuidadoso do professor, a sua inteligência e a possibilidade de recorrer à punição física, mas também o seu aspeto atrativo e bem arranjado. Os alunos com 11 e 12 anos destacam o papel didático e a boa organização das aulas como marcas do bom professor. Acima desta faixa etária, os alunos salientam como qualidades do professor, promotoras do envolvimento dos alunos, a sua dedicação, profissionalismo e a capacidade de obter resultados de valor (Veiga et al., 2014d).

De acordo com Pianta, La Paro e Hamre (2004), um professor que está atento aos seus alunos, que valoriza os seus comportamentos positivos, que lhes transmite as suas expectativas de modo adequado, gerindo os comportamentos problemáticos antes do seu agravamento é um professor que implementa práticas favorecedoras de um ambiente positivo na sala de aula (Veiga et al., 2014d).

A respeito da percepção dos alunos acerca do apoio prestado pelo professor, Skinner e Pitzer (2012) partilham da perspectiva de outros autores (Hamre, & Pianta, 2001; Murray, & Greenberg, 2000; Pianta, 1999, 2006; Ryan, & Stiller, 1991; Stipek, 2002b; Wentzel, 1998, 2009; Wigfield et al., 2006) para quem os professores podem ser agrupados em três grandes grupos: o professor caloroso e afetivo, que promove relações do domínio afetivo-pedagógico (favoráveis ao desenvolvimento de relacionamentos sociais); o professor que desenvolve estruturas de apoio (favoráveis à aquisição de competências) e o professor que apoia o desenvolvimento da autonomia (favorável à auto-motivação). Outros estudiosos, na década de 80, como Ames e Ames (1985) e Rosenholtz e Wilson (1980), citados por Skinner e Pitzer (2012), começaram por referir as salas de aula devidamente estruturadas como um fator importante para a motivação e sucesso. Outros ainda, como Birch e Ladd (1997, 1998); Goodenow (1993); Murray e Murray (2004); Ryan e Powelson (1991), citados por Skinner e Pitzer (2012), têm apontado como importantes preditores de motivação, de sucesso e de envolvimento dos alunos na escola, os professores que apoiam os alunos, mostram preocupação com eles, transmitem instruções claras, promovem aprendizagens significativas, desenvolvem a sua autonomia, valorizando as suas escolhas (Deci, & Ryan 2002b; Guthrie, & Davis, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004, cit. por Skinner & Pitzer, 2012).

Segundo Skinner e Pitzer (2012), o modelo motivacional sublinha a importância do apoio dado aos jovens, não só pelas escolas, pelos professores, pelos colegas, como também pelos pais, e pelo contexto social em que os alunos vivem, uma vez que são todos estes intervenientes que facultam o suporte necessário à satisfação das suas necessidades de relacionamento social, de aquisição de competências e de autonomia.

Gestão da Sala de Aula e Envolvimento dos Alunos

Considerando o artigo de Veiga et al. (2014d), a gestão da sala de aula tem vindo a ser associada à aprendizagem (Poon, Tan, & Tan, 2009), ao desempenho escolar (Freiberg, Huzinec, & Templeton, 2009), à adequação comportamental (Kayikci, 2009; Nie & Lau, 2009) à “confiança do aluno nas suas próprias capacidades” (Briesch & Chafouleas, 2009, cit. por Veiga et al., 2014d, p. 1901) e à satisfação com a escola (Nie & Lau, 2009). Os mesmos autores definem *gestão de sala de aula* do seguinte modo:

O conceito de gestão da sala de aula é entendido como o conjunto de ações levadas a efeito para conceber o ambiente de ensino e aprendizagem, adequando o meio físico e clarificando regras e

procedimentos, tendo em vista o envolvimento dos alunos nas tarefas e a atenção aos conteúdos a aprender (Veiga, 2007; Woolfolk, 2014), compreendendo, assim, a gestão do comportamento dos alunos, mas também a promoção de um ambiente positivo de aprendizagem (Little & Akin-Little, 2008). As crenças do professor em relação à disciplina, ao controlo e à gestão da sala de aula aparecem conceptualizadas num contínuo, que caminha desde não-intervencionistas, centradas no aluno, passando por interaccionistas, até intervencionistas, centradas no professor (Wolfgang & Glickman, 1995). Veiga, Caldeira e Melo (2013) dividem as competências de gestão nas seguintes categorias: gestão de conteúdos, gestão de comportamentos, gestão de conflitos, gestão da comunicação, gestão dos espaços e gestão dos tempos (Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014d).

São vários os fatores que estão na origem de procedimentos e técnicas que condicionam a gestão da sala de aula, desde a “ecologia da aula, a gravidade do comportamento, os serviços de apoio, os conteúdos e a formação que o professor teve (Veiga, Caldeira, & Melo, 2013, cit. por Veiga et al., 2014d, p. 1898), sem esquecer as suas crenças intervencionistas, integracionistas, não intervencionistas, elencadas por Wolfgang & Glickman (1995) e citadas por Veiga et al. (2014d), associadas a condutas autoritárias, participativas, permissivas ou inconsistentes, por parte do professor (Veiga, 2007; Woolfolk, 2014, cit. por Veiga et al., 2014d). A gestão da sala de aula aparece ainda destacada, pela sua eficácia, nos diferentes modelos de intervenção psicoeducacional, sejam eles o modelo comunicacional, o psicodinâmico, o humanista ou o transacional (Veiga, 2007; Veiga et al., 2009; Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c; Veiga et al., 2014d).

Relação Professor-Aluno e Envolvimento dos Alunos na Escola

De acordo com o modelo motivacional descrito por Skinner e Pitzer (2012), as relações professor-aluno são fundamentais para a motivação e o envolvimento do aluno na sala de aula e contribuem para uma auto-perceção positiva dos alunos e para o seu envolvimento (Skinner & Belmont, 1993, cit. por Skinner & Pitzer, 2012).

Segundo Veiga et al. (2014d), na origem do ambiente positivo da sala de aula e da forma como as aulas decorrem estão diversos fatores: a comunicação aberta, a interação estabelecida entre professor e alunos, o apoio académico e emocional que o professor lhes presta (Pianta et al., 2004, cit. por Veiga et al.). Os autores sublinham, também, as ideias de Leitão e Waugh (2007), referindo que na base desse ambiente positivo estão a

aceitação e a compreensão do outro, a confiança, o respeito e a cooperação, que devem ser promovidos pelo professor (Veiga et al.).

Veiga et al. (2014d), citando Lee (2012), referem que o envolvimento comportamental e emocional são influenciados pela relação professor-aluno e pela exigência. A mesma relação professor-aluno parece estar associada ao desempenho acadêmico, segundo o mesmo estudioso. O EAE, mais concretamente no seu processo de ensino-aprendizagem, dependerá da referida interação entre professor e alunos, tornando-se o professor uma peça fundamental enquanto garante do suporte emocional, do apoio à instrução e do clima organizacional (Hamre & Pianta, 2007, cit. por Veiga et al.). No caso dos alunos em risco, a relação professor-aluno poderá facilitar na prevenção de comportamentos disruptivos e do abandono escolar (Hamre & Pianta, 2000; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011, cit. por Veiga et al.), influenciando de forma positiva o envolvimento do aluno na escola (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002, cit. por Veiga et al.).

A criação de espaços abertos a reflexões metacognitivas com os alunos sobre a aprendizagem poderá ser reforçada pelo diálogo promovido entre professor e alunos (Guthrie & Wigfield, 2000, cit. por Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014d; Hipkins, 2012), valorizando as aprendizagens ligadas à sua vida pessoal (Hipkins, 2012), favorecendo a autonomia e o sentido de responsabilidade, contribuindo para a participação dos alunos nas decisões académicas e promovendo o seu envolvimento na escola (Veiga et al., 2014d). Os mesmos autores defendem ainda a ideia de que:

A comunicação interpessoal, fundamental à relação humana, tem vindo a ser apontada na literatura como um aspeto relevante na relação professor-aluno e, necessariamente, na aprendizagem (Chesebro, 2003; Cooper & Simonds, 2003; Jones & Jones, 2006; Veiga, 2007; Veiga et al., 2009). Ainda que as estratégias utilizadas pelos professores possam variar e adequar-se aos momentos e às tarefas, competências específicas têm vindo a ser identificadas como favoráveis ao ensino, especificamente o louvor à tarefa, o tipo de perguntas ao aluno, a apresentação de informação vista como útil pelo aluno, a orientação, a explicação sem culpabilização, a aceitação pela empatia (Cazden, 2001; Flanders, 1970; Veiga, 2012, cit. por Veiga et al., 2014d. p. 1899).

As competências comunicacionais, como repetir a informação, questionar o aluno acerca de conteúdos que este domina, dar tempo suficiente para refletir e responder, estão

ao alcance do professor para que este as possa aprender e promover, no sentido de fazer aumentar o seu apoio ao aluno e o desejado EAE (Cooper & Simonds, 2003, citados por Veiga et al., 2014d; Veiga, 2007; Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c).

Apoio do Professor e Envolvimento dos Alunos na Escola

Se as interações comunicacionais estão associadas ao envolvimento dos alunos na escola e à sua aprendizagem, o apoio fornecido pelos professores desempenha um papel fundamental no envolvimento comportamental do aluno. O aumento do apreço pela escola, pela participação em atividades escolares ou de sala de aula e a redução de comportamentos disruptivos são disso importantes indicadores a considerar (Akey, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001, cit. por Veiga et al., 2014d).

De acordo com Veiga et al. (2014d) que se baseiam em Akey (2006), as expetativas do professor sobre o aluno e o apoio por si prestado estão associados ao envolvimento dos alunos na escola, favorecendo, igualmente, o relacionamento entre os alunos. Um outro aspeto a considerar, a exigência académica, parece associada ao sentido de pertença, à assiduidade e ao desempenho escolar dos alunos (Lee & Smith, 1999; Lee, 2012, cit. por Veiga et al.). A utilização de estratégias eficazes, a adequada gestão de comportamentos, o bem-estar e o envolvimento dos alunos parecem associados à autoeficácia do professor (Tschannen - Moran & Hoy, 2001; Hoy & Burke-Spero, 2005; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010, cit. por Veiga et al.). É de destacar ainda que:

O professor cuidadoso é, segundo Gay (2010), aquele que estabelece adequadas expetativas académicas para os seus alunos e utiliza práticas instrucionais facilitadoras do sucesso académico; manifesta-se, também, na utilização de um tom positivo, no suporte ao desenvolvimento das tarefas e na asserção de que os alunos compreendem as aulas (Ferreira & Bosworth, 200; Valverde, 2006) (...) os alunos tendem a valorizar os professores que investem na construção de uma relação interpessoal positiva (Wentzel, 1997) (...) estes são vistos como bons quando mostram apoio nas tarefas, interesse pelo bem-estar do aluno, apoio na sala de aula, expetativas adequadas, apresentação de tarefas de aprendizagem exigentes, promoção do potencial do aluno e valorização das suas opiniões (Garca & Huerta, 2014; Gay, 2010; Knesting, 2008; Valverde, 2006, cit. por Veiga et al., 2014d, p. 1900).

As representações dos alunos acerca da conduta do professor não podem por isso ser descuradas, devendo o professor proceder a uma permanente reanálise das suas práticas, de modo a valorizar a relação interpessoal.

Avaliação e Envolvimento dos Alunos na Escola

Outro aspeto que importa referir e que se prende com o apoio dado pelos professores tem a ver com a avaliação. O trabalho de avaliar o percurso de cada estudante é considerado como a pedra angular de um professor, uma vez que a partir de um conjunto de atividades e ferramentas diversificadas, este recolhe informações acerca do progresso, dos pontos fracos e fortes de cada aluno para ajustar as instruções dadas, de modo a que o aluno construa significado a partir das aulas diárias (Nichols & Dawson, 2012).

Relativamente à avaliação sumativa, ela apresenta-se associada aos tradicionais processos de motivação, enquanto as práticas de avaliação formativa têm fortes ligações com o EA, entendido em termos de autorregulação e de autodeterminação, pressupondo o envolvimento ativo dos alunos e a reflexão sobre a sua própria aprendizagem. Em contraste com a avaliação sumativa, as práticas de avaliação formativa são adequadas para melhorar o comportamento dos alunos e o seu envolvimento escolar. Este tipo de avaliação permite levar os alunos a detetar os seus pontos fortes e fracos, bem como a sua capacidade de gerir sucessos e fracassos, é ideal para promover a responsabilidade e, em última análise, o desempenho do aluno (Nichols & Dawson, 2012).

Ambas as formas de avaliação em sala de aula são importantes fontes de informação para os professores, cada uma com distintos propósitos e com potencial para influenciar a motivação e o envolvimento dos alunos (Black & Wiliam, 1998, 2006; Brookhart, 2004; McInerney, Brown, & Liem, 2009, cit. por Nichols & Dawson, 2012).

Por outro lado, os resultados dos testes criam expectativas, nos professores, acerca das competências dos seus alunos, o que poderá, também, condicionar a sua motivação, acrescentando que a aposta em testes de elevado grau de dificuldade pode prejudicar a motivação e o empenho dos alunos. Nichols e Dawson (2012) veiculam ainda a ideia sugerida por Good (1981) de que os professores tratam os alunos diferenciadamente e de acordo com a perceção das suas capacidades, dando, por exemplo, mais tempo para pensar aos alunos considerados com mais capacidades do que aos considerados de baixas capacidades, o que poderá ser percecionado pelos alunos, provocando um impacto muitas vezes negativo na motivação e envolvimento do estudante. Na perspetiva dos alunos, têm várias oportunidades ao longo do ano para demonstrar a sua proficiência, pelo que a

maioria não atribui grande peso aos testes feitos pelos professores, dado que não implicam grandes consequências (Nichols & Dawson, 2012).

O Envolvimento dos Alunos na Escola e a ação dos professores

Um outro aspeto a considerar prende-se com a importância de se reanalisar os pressupostos curriculares e as práticas pedagógicas dos professores, à luz do desenvolvimento de competências, como uma forma de se garantir um maior envolvimento dos alunos (Hipkins, 2012). A mesma autora enfatiza a importância da construção de oportunidades de aprendizagem, estrategicamente construídas pelo professor para irem ao encontro das necessidades dos alunos. Estas oportunidades de aprendizagem, tal como os recursos e os conteúdos selecionados pelo docente, constituem-se como um apoio percebido pelos alunos, e são fulcrais ao seu envolvimento escolar, no entender da estudiosa. Das complexas interações estabelecidas entre professores e alunos, Hipkins (2012) destaca ainda o envolvimento dos alunos na escola como um processo de co-construção. Ainda que o ambiente de sala de aula seja planificado e criado pelo docente, o seu resultado, em termos de aprendizagem, de envolvimento e de motivação, é da responsabilidade de todos os elementos.

Na sua análise ao EAE, Hipkins (2012), baseando-se em Wylie e Hodgen (2012), destaca, igualmente, a dimensão temporal. Segundo a estudiosa, os objetivos, aspirações e interesses dos alunos, decorrentes das suas vivências passadas, estão na origem das suas preferências por uma determinada disciplina e consequente envolvimento escolar. Hipkins salienta, também, a forte complexidade entre as dimensões individuais e contextuais do envolvimento, que deve, em sua opinião, constituir matéria de futuras análises, citando Haertel, Moss, Pullin e Gee (2008), para se referir ao papel desempenhado pelo meio socio cultural, impeditivo do envolvimento de todos os alunos. A aprendizagem não pode ser vista como uma mera aquisição de conhecimentos e de competências, desempenhando, o professor, um papel fundamental nas oportunidades que oferece aos seus alunos e no seu consequente envolvimento à escola (Hipkins, 2012).

3.4. Envolvimento e relação com os colegas

De acordo com Bronfenbrenner (1979), citado por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão (2014e), o ambiente próximo, designado como microssistema, exerce um importante impacto no desenvolvimento dos indivíduos. O contexto da sala de aula,

a família ou o grupo de pares, na sua interação com os jovens, exercem uma forte influência no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em particular durante a adolescência (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e).

Tendo em conta o tempo despendido no espaço escolar e partindo do pressuposto de que as relações entre os pares desempenham um papel importante na sua capacidade de adaptação aos desafios da escola, os investigadores têm procurado estudar o modo como a aceitação pelos pares ou a rejeição se refletem no EAE e no seu sucesso escolar (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Como já anteriormente referido, o EAE, enquanto uma “vivência de atração centrípeta” (Veiga, 2013a, p. 442), estabelece a ligação dos alunos à escola, nas suas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (Veiga, 2012; Veiga, 2013a; Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e), através do compromisso dos alunos com a instituição e da sua maior motivação para a aprendizagem (Simon-Morton & Chen, 2009, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e).

No sentido de compreender o modo de promover o envolvimento do aluno, bem como as razões contextuais e sociais, na sua origem, vários autores referem a necessidade de se estudar as interações entre as crianças/jovens e os pais, os professores e os pares com quem se relacionam, os mecanismos de apoio fornecidos, bem como a natureza dessas *relações interpessoais* (Wentzel, 2012). Este tipo de relações são entendidas como uma ligação entre dois indivíduos

(...) characterized by degrees of continuity, shared history, and interdependent interactions across settings and activities (Collins & Repinski, 1994; Hinde, 1997). Definitions also are frequently extended to include the qualities of a relationship, as evidenced by levels of trust, intimacy, and sharing; the presence of positive affect, closeness, and affective tone; and the content and quality of communication (Collins & Repinski, 1994; Laible & Thompson, 2007, cit. por Wentzel, 2012).

As relações interpessoais estabelecidas, desde cedo, entre pais e filhos, permitem uma maior qualidade nas relações que se irão estabelecer, mais tarde, entre a criança ou o jovem com os pares e com os professores (Wentzel & Looney, 2007, cit. por Wentzel, 2012). Em conformidade com a perspetiva ecológica, no que se refere ao desenvolvimento de competências sociais, o modelo definido por Wentzel (2004) e

mentionado por Wentzel (2012) assenta na descrição das interações professores-alunos e nas interações interpares, enquanto elementos promotores da motivação, da aprendizagem e do envolvimento académico na sala de aula (Figura 1).

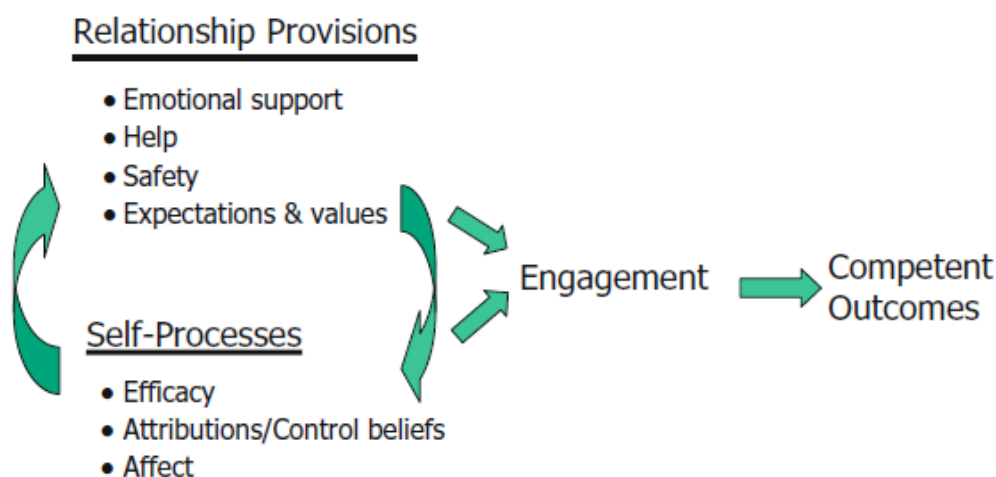


Figura 1 – A model of social supports and classroom competence (adaptado de Wentzel, 2012, p.484)

Quando os alunos percecionam a sua interação com os professores e com os pares como facilitadora de apoio, promotora de segurança, de bem-estar emocional, através de objetivos claros, conselhos e instruções, prosseguem os objetivos sociais e académicos valorizados pelos professores e pelos colegas (Wentzel, 2012).

O carácter positivo ou negativo, decorrente da forte associação entre o EAE e a relação com os pares, tem sido referenciado por vários estudiosos, como por exemplo Wentzel (2012), assumindo, no entender de Li et al., (2011), citados por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão (2014e), um papel fulcral no desenvolvimento psicossocial e educacional das crianças e dos adolescentes. Refira-se ainda que as crianças e os jovens, com idênticos níveis de motivação, têm tendência para se tornar mais próximas (Kindermann, 1993, 2007, cit. por Schunk & Pajares, 2009). O desejo de agradar aos pais e professores, presente entre as crianças mais novas, vai diminuindo e sendo substituído pelo desejo de agradar aos pares, à medida que vão entrando na adolescência (Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Wessels, 1982, cit. por Schunk & Pajares, 2009). Ao escolher os seus colegas, de acordo com as semelhanças que encontram entre si, as crianças e os jovens acabam por amplificar os comportamentos relacionados com a escola (Dishion, Spracklen, Andrews, & Patterson, 1996; Hallinan, 1983; Mounts & Steinberg, 1995, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

O EAE decorre, não apenas da interação do jovem com os amigos do grupo a que pertence e com quem partilha gostos e similitudes, mas também com os colegas com quem estabelece uma relação menos próxima (Haynie, 2001, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e) e que se refletem no sentimento para com a escola, e no desempenho escolar (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e). Segundo Wentzel (2003), um dos indicadores do envolvimento dos alunos, quer no ensino básico quer no secundário, prende-se precisamente com a qualidade da relação entre os pares (Wentzel, 2003, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e). A estudiosa define esta relação em três níveis: relação de aceitação, de amizade e de proximidade. Os ideais do grupo, as características individuais e os comportamentos, quer dos amigos mais chegados, quer dos colegas de turma, tal como o número de amigos, o sentido de identificação, a qualidade dos relacionamentos, o tipo de apoio oferecido, a cultura do grupo, são dimensões que exercem um importante contributo para o clima de escola (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Demanet & Van Houtte, 2013; Shapka & Law, 2013; Berndt, 2002; Haynie 2001; Lynch, Lerner, & Laventhal, 2013, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e).

Considerando a qualidade das relações de amizade e o tipo de apoio prestado pelos colegas, na sua relação com o envolvimento escolar, vários autores referem que os alunos não conflituosos e com um relacionamento interpares estável e de alta qualidade apresentam um maior índice de envolvimento académico, pelo apoio, companheirismo e compromissos fornecidos. Ao contrário, alunos cujos amigos mais próximos sejam mais conflituosos e apresentem comportamentos de rivalidade, ou competição, evidenciam maior perturbação na escola (Berndt, 2002; Berndt & Keefe, 1995, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Um estudo efetuado por Wentzel (1994) e citado por Juvonen et al., (2012) sobre o reflexo do apoio académico e emocional, prestado pelos pares, revelou que os alunos com maior apoio manifestaram mais facilidade em atingir os seus objetivos e em seguir as regras da sala de aula e as solicitações dos professores.

Wentzel (...) examined whether social support, defined as peers' concerns about an individual's emotions, (...) and academic support, defined as peers' concern for an individual's learning, (...) were related to students' pursuit of socially valued outcomes in middle school. The results revealed that sixth and seventh grade students' perceptions of both social and academic support were associated with willingness to

follow classroom rules. Peers' academic support was additionally related to what Wentzel described as students' academic social responsibility goals, such as the desire to comply with teacher requests (Wentzel, 1994, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012, p.392).

A pesquisa tem mostrado que a falta de amigos está associada ao menor envolvimento dos alunos na escola, que se manifesta por sentimentos de angústia, sofrimento e notas mais baixas. Por outro lado, o mau estar causado pelo insucesso na escola pode levar a uma maior dificuldade em fazer amigos, uma vez que a capacidade para desenvolver e manter relações de amizade está relacionada com o envolvimento acadêmico. Embora a rede de colegas e amigos possa refletir-se no desempenho acadêmico, pelo apoio positivo prestado e pelas competências sociais fornecidas, que são particularmente úteis para os alunos, a literatura advoga que nos casos em que as crianças e os jovens possuem apenas um amigo, este pode ser suficiente para ajudar os alunos a se envolverem nas atividades acadêmicas e extracurriculares, mencionando, no entanto, que a inexistência de amigos não é impeditiva do progresso acadêmico. O progresso é possível sem amigos, sobretudo se for apoiado pelos adultos de referência, seja na família, seja na escola (Huebner & Mancini, 2003; Wentzel, 2004, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Apesar da ainda escassa pesquisa acerca do papel desempenhado pelo grupo de pares no envolvimento dos alunos na escola (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e), este fator contribui positivamente para o sentido de pertença ao espaço escolar, que leva à valorização e adoção de determinados objetivos sociais por parte dos alunos (Connell & Wellborn, 1991, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e). Ao contrário, a falta de sentido de pertença gera muitas vezes, nas vítimas, comportamentos depressivos e de solidão que interferem no seu envolvimento na escola, no sucesso escolar bem como na sua saúde mental (Greco et al., 2006; Nishina et al., 2005, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Os especialistas referem que a aceitação pelos pares, os ambientes promotores das relações de afeto e de apoio por parte dos professores, ou por parte dos colegas, sobretudo durante a adolescência, facilitam o sentido de pertença e o envolvimento dos alunos na escola, pelo tipo de experiências que oferecem, quer ao nível das atividades acadêmicas, quer ao nível das atividades extracurriculares. O desempenho acadêmico e a participação nestas atividades têm sido considerados indicadores do EAE, visto que permitem alcançar

bons resultados e o envolvimento em atividades escolares, sejam elas desportivas, artísticas ou outras (Adelabu, 2007; Furrer & Skinner, 2003; Lafontana & Cillessen, 2010; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Felner & Felner, 1989; Goodenow & Grady, 1993; Voelkl, 1997, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Para além disso, as atividades extracurriculares permitem a criação de novas relações com os colegas com quem, de outro modo, os alunos não iriam interagir e dão a possibilidade, aos alunos, de se envolverem nas atividades, permanecendo mais envolvidos na escola (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Ladd, Herald-Brown e Kochel (2009) chegam mesmo a aludir à colocação de alunos de diferentes culturas e raças, no mesmo grupo de trabalho, como elemento facilitador da promoção de amizades inter-raciais. Já Juvonen, Espinoza, e Knifsend (2012) destacam a associação positiva entre o sentido de pertença e as atitudes de persistência para com o trabalho escolar e os níveis mais elevados de desempenho académico, nomeadamente para os estudantes de meios desfavorecidos, do ponto de vista educacional e financeiro. Acrescentam ainda que se os alunos mais envolvidos apresentam um maior sentido de pertença, por seu lado este também conduz a um maior envolvimento académico, registando-se uma reciprocidade e o reforço mútuo de ambos os fatores (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

A dualidade das relações com os pares, sejam elas positivas, pelo apoio que oferecem, ou negativas, pela aproximação a colegas problemáticos, a experiências de *bullying* ou a casos de rejeição pelo grupo, constituem-se como fatores facilitadores do encorajamento ou do impedimento do sucesso escolar e pessoal (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel, 1998; You, 2011; Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner, 2011; Patchin & Hinduja, 2010; Buhs, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e).

As relações positivas têm sido apontadas como as principais promotoras do envolvimento escolar pelo facto de transmitirem sentimentos positivos, aparecendo relacionadas com o desempenho escolar, sentido de pertença, ajustamento à escola, motivação, sucesso e a comportamentos prossociais (Altermatt & Pomeranz, 2003; Hallinan & Williams, 1990; Kandel, 1978; Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997; Ryan, 2001; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004, cit. por Skinner & Pitzer, 2012; Juvonen, 2007; Martin & Dowson, 2009; Ryan, 1993; Wentzel, 1999; Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000; Buhs & Ladd, 2001; Altermatt & Pomerantz, 2003; Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004; Wentzel et.al, 2004, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e). No

entanto, embora estas relações sejam importantes facilitadores do sentido de pertença, nem todos os relacionamentos com os pares estão associados ao aumento do envolvimento (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

A exposição das crianças e dos jovens a experiências negativas, no contexto escolar, está associada à depressão, à ansiedade e à baixa autoestima (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Esta relação negativa com os pares tem vindo a ser associada à falta de envolvimento dos alunos à escola e a comportamentos antissociais (Battin-Pearson et al., 2000; Buhs, 2005; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e). A motivação e a realização são prejudicadas quando os alunos se sentem desligados dos outros e sem apoio. A investigação sobre os alunos rejeitados ou intimidados pelos seus pares tem mostrado a forma como as experiências sociais negativas podem alienar os alunos da escola e conduzir ao aumento do abandono escolar, favorecendo o aparecimento de problemas psicológicos, com consequências nefastas na saúde mental dos alunos (Becker & Luthar, 2002; Finn, 1989, 1993, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Embora a hipótese de que as relações interpares, na sala de aula, se reflitam na motivação e no envolvimento dos alunos na escola, não tenha ainda sido definitivamente “comprovada” (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009), os investigadores chamam a atenção para as suas implicações na educação e avançam com duas importantes inferências. Por um lado, é necessário apoiar os jovens que vivenciam dificuldades entre os pares; por outro, é necessário desenvolver práticas e estratégias educativas, destinadas à melhoria das relações entre os pares, que previnam problemas na sala de aula (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Estas estratégias destinadas à melhoria das relações interpares têm-se revelado escassas e pouco estudadas em termos empíricos (Gottfredson & Gottfredson, 2001, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Por outro lado, os professores raramente as implementam, uma vez que não veem nelas relevância nem pertinência e consideram que constituem uma perda de tempo, necessário ao cumprimento dos objetivos académicos (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Para os estudiosos, a investigação acerca deste ponto deve partir do pressuposto de que os processos de sala de aula podem sofrer adaptações ao nível das práticas, dos programas, dos currículos e das metodologias, que deveriam basear-se na diferenciação (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Segundo Ladd, Herald-Brown e Kochel (2009), alunos de escolas com políticas educativas democráticas revelaram-se mais cooperativos, amigáveis e com mais capacidade para elogiar e ajudar os pares. As metodologias de trabalho de grupo para a realização de atividades de aprendizagem parecem ser promissoras e mereciam uma investigação apurada. Embora cerca de oitenta por cento dos professores de escolas americanas use metodologias de colaboração entre pares, tutoria, grupos competitivos e cooperativos de aprendizagem, os estudos feitos continuam a debruçar-se mais no processo cognitivo do que no social (Damon & Phelps, 1989; Johnson & Johnson, 2000; Maheady, Mallette, & Harper, 2006; Slavin, 1995; Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Existem evidências de que explicar aos colegas determinadas matérias e ouvir as explicações dadas pelos pares é vantajoso para as crianças (Peterson, Janicki, & Swing, 1981; Webb, 1985, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Embora os estudos apontem para o facto das crianças inseridas em grupos de aprendizagem cooperativa se tornarem mais prósociais, há registos de outros casos de alunos que anulam os outros e os dominam (Hertz-Lazarowitz, Sharan, & Steinberg, 1980; Johnson, Johnson, Johnson, & Anderson, 1976, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Em suma, no centro das discussões acerca do envolvimento dos alunos na escola estão fatores pessoais, decorrentes da autoeficácia e do autoconceito e fatores contextuais assentes na tríade – pares, escola, família (Schunk & Pajares, 2009). A componente emocional e afetiva, na base do apoio percecionado pelos alunos no que se refere às expetativas dos pais, dos professores e dos pares, conduz à vontade de ajudar o outro, de partilhar e de cooperar com os pares na sala de aula. A este propósito, Wentzel, Battle, Russel, e Looney (2010) acrescentam que as expetativas dos pares acerca do comportamento social e o apoio emocional por eles fornecido são preditores do interesse dos alunos e da prossecução dos seus objetivos, especialmente se conjugado com o apoio dos professores (Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010). Contudo, são as expetativas dos pais e a componente afetiva, que conduzem a resultados sociais mais evidentes, desempenhando por isso um importante papel motivador na definição dos objetivos dos alunos (Wentzel, 1998, cit. por Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010). Durante o período da adolescência, embora quer os pais, quer os professores continuem a contribuir para a autonomia e para os relacionamentos sociais dos alunos, é o grupo de pares que exerce uma influência maior (Kindermann, 2007; Steinberg et al, 1996, cit. por Schunk & Pajares, 2012) o que sugere que os alunos com perceção de autoeficácia para a

aprendizagem, mas desligados do ambiente escolar, podem apresentar baixa motivação e realização pessoal (Schunk & Pajares, 2009).

3.5. Envolvimento e clima de criatividade

Criatividade

A criatividade, termo recente de elevada complexidade de estudo, só muito recentemente passou a ser alvo do interesse quer da Educação, quer da Psicologia, quer da Psicanálise, tendo sofrido uma evolução no que diz respeito à sua definição. Primeiramente associada à criação de coisas novas, foi depois ligada ao processo do pensamento, à resolução de problemas e, mais tarde, ao processo do inconsciente (Alencar, 1999, 2003; Bahia & Oliveira in Veiga, 2013a; Wechsler, 2008, cit. por Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b).

A criatividade tem vindo a ser relacionada a diversos fatores, salientando-se a convergência entre os fatores cognitivos e motivacionais (Wechsler, 2008; Bahia & Nogueira, 2005, cit. por Veiga et al., 2014b). Consoante as diferentes perspetivas adotadas pode dar-se ênfase às características de personalidade de uma pessoa criativa, ao produto produzido, ao processo criativo ou ao contexto sociocultural em que ocorre, no âmbito da perspetiva persuasiva (Alencar, 1999; Taylor, 1988, cit. por Veiga et al.).

Para Torrance (1981, cit. por Veiga et al., 2014b), a criatividade é vista como um processo para encontrar respostas para os problemas, através da formulação e testagem de hipóteses e comunicações de resultados. Apesar da relevância dos testes de Torrance para a avaliação da criatividade (*Tests of Creative Thinking – TTCT*, 1981, 2000), tem vindo a ser notada uma discrepância entre os resultados e a criatividade percecionada, apontada por Cropley (2005) e por Kim e Tassel-Baska (2010), pelo que se tornou imperativo o uso de outro tipo de testes, inventários, avaliações, entre outros recursos complementares que possibilitem uma adequada avaliação da criatividade. Pereira (1998, cit. por Veiga et al.) reforça esta ideia, destacando a dificuldade de se usarem processos *standard* para avaliar um conceito que foge aos padrões *standard* como o da criatividade.

Envolvimento e Criatividade dos Alunos

A criatividade, enquanto variável pessoal, tem sido encarada como um conceito multidimensional (Veiga, 1995; 1996; 2012; Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b), destacando-se a bidirecionalidade entre criatividade e autoconceito. Se por um lado a criatividade é vista como uma dimensão do autoconceito, este surge como um elemento que leva à produção criativa (Alencar, 1999, 2003; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Veiga, 2013a, cit. por Veiga et al., 2014b), apresentando-se como uma componente fundamental para a motivação intrínseca para a aprendizagem e para a ligação às tarefas escolares (Crick, 2012 in Christenson, Reschly, & Wylie, 2012, cit. por Veiga et al.).

Embora as expectativas dos alunos, a comunicação, o espírito colaborativo, a segurança, o respeito, a quantidade e a qualidade das interações não sejam diretamente observados, estes fatores estão na origem do clima de escola, da qualidade das interações estabelecidas entre adultos e alunos e do seu envolvimento (Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão 2014). Decorrem ainda destes fatores o desempenho dos alunos, o seu comportamento e o abandono escolar (Loukas & Murphy, 2007, cit. por Bahia et al., 2014). Neste sentido, é fundamental uma escola que apoia e desafia os seus alunos, no sentido de os envolver e enriquecer, como resposta aos novos desafios económicos e sociais (Sternberg, 2012, cit. por Bahia et al.).

Para Newmann (1989, cit. por Bahia et al., 2014), o envolvimento é visto como um investimento assente no esforço para compreender conteúdos ensinados na escola, assimilados pelos alunos e incorporados no seu dia-a-dia. As tarefas solicitadas aos alunos em sala de aula são importantes para que se sintam motivados e envolvidos. É a partir delas que os alunos estabelecem interações com os colegas, mostrando-se mais envolvidos (Newmann, King & Carmichael, 2007; Newmann et al., 1992; Wigfield et al., 2006, cit. por Skinner e Pitzer, 2012). Neste sentido, as tarefas intrinsecamente motivadoras, interessantes, percecionadas pelos alunos como significativas e dignas do seu esforço fomentam a sua participação ativa e o seu envolvimento (Deci, 1992b; 1998; Renninger, 2000, cit. por Skinner & Pitzer, 2012), sobretudo se ligadas ao *mundo real* (Newmann et al., 2007, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). É ainda referido que o número de atividades extracurriculares e o tempo despendido em sala de aula pouco importam para o envolvimento dos alunos na escola, o importante é o tipo de trabalho aí realizado.

De acordo com Bahia, Veiga e Galvão (2014), a capacidade para colocar questões, a curiosidade, a flexibilidade e a autonomia constituem-se como importantes dimensões

da criatividade. Partilham das ideias de Grantham (2013) e de Plucker, Beghetto e Dow (2004), ao referir que o clima de criatividade interfere não só no bem-estar pessoal e emocional, como na equidade social; facilita as transformações pessoais e sociais (Rank, Pace, & Mills, 2004); permite a criação de coisas novas e válidas, quer para si, quer para os outros (Pope, 2005); reforça a ligação à escola, através da oferta de oportunidades destinadas ao desenvolvimento de atividades relevantes e interessantes para os alunos e estimuladoras da criatividade e da autoexpressão (Whitlock, 2006); é responsável pela promoção de comportamentos agenciativos, com consequências quer para os alunos, quer para a sociedade em geral, através da oferta de atividades estruturadas e extracurriculares (Larson, 2000); promove uma criatividade pró-social, ideias e produtos criativos com impacto nos outros, através de orientações motivacionais, manifestadas em objetivos associados à persistência, vigor e distanciamento psicológico (Forgeard & Mecklenburgh, 2013).

Acerca dos fatores do envolvimento dos alunos na escola, no que diz respeito ao clima de criatividade, Bahia, Veiga e Galvão (2014) destacam ainda Ekvall (1999), Isaksen, Lauer e Wilson (2003), que apresentam, como principais fatores a considerar, o desafio, a liberdade, a presença de conflitos ou dilemas, o apoio à expressão de ideias, a troca e a partilha de conhecimento, a confiança mútua, o dinamismo, a capacidade de abertura, o tempo para aprender e para brincar e a capacidade de correr riscos; referem, também, Nickerson (1999), para quem a criatividade decorre de fatores como o estabelecimento de metas, a aquisição de competências e de conhecimentos em determinados domínios, o estímulo, a recompensa pela curiosidade, a motivação intrínseca, o desenvolvimento da confiança e da autonomia; fazem referência a James, Lederman e Vagt-Traore (2004), para quem a originalidade e a inovação são dimensões da criatividade que podem ser desenvolvidas a partir de abordagens inovadoras aos alunos, valorização de diferentes crenças e opiniões e incentivo à diversidade; salientam Fryer (1996), que identifica o conhecimento do modo como os alunos veem o mundo, a identificação das suas necessidades, a crença e a valorização das suas capacidades criativas como as principais variáveis que conduzem ao envolvimento dos alunos na escola; evidenciam as ideias de Ekvall (1999) e de Fryer (1996), para quem o apoio e o encorajamento dado pelos professores fazem aumentar a motivação dos alunos, a persistência em partilhar as suas ideias criativas e o consequente envolvimento na escola.

Relativamente aos resultados escolares, vários estudos apontam para a sua importante relação com o clima de sala de aula, referindo que os alunos com mais

capacidades intelectuais apresentam uma maior motivação para a aprendizagem e melhores resultados (Gottfried, Cook, & Morris, 2005; Vallerand, Gagné, Senecal, & Pelletier, 1994; Wilhelm, Schulze, Schmiedeck, & Süß, 2003; Ziegler, 2000, cit. por Veiga et al., 2014b). Outros atribuem ao processo ensino-aprendizagem e à criatividade dos professores, inferida pelos alunos, a satisfação pela escola e resultados escolares (Veiga et al.). No que toca à relação entre a criatividade e o comportamento dos alunos, os estudos não têm sido conclusivos: enquanto Veiga e Marques (2001) apontam uma relação entre disrupção e as capacidades dos alunos, Veiga e Caldeira (2005) não detetaram diferenças relevantes nos comportamentos disruptivos dos alunos no que respeita a criatividade (Veiga et al.).

No artigo de Bahia, Veiga e Galvão (2014), efetuado a partir do estudo "Student's engagement in school: a four dimensional Scale" SES-4DE (Veiga, 2013a), os autores salientaram a correlação entre o clima de criatividade da escola, percecionado pelos alunos, e a dimensão cognitiva, associada ao seu envolvimento escolar. A aquisição do conhecimento torna-se mais intencional e motivadora quando os alunos sentem que as suas ideias são valorizadas pela própria escola. Segundo os autores, que se baseiam em Perkins (2006) e Van Houtte (2005), a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes decorrem do contexto físico e psicológico vivido no meio escolar, bem como dos relacionamentos interpessoais aí realizados. A criatividade tem sido vista como uma dimensão fundamental da aprendizagem, motivação e envolvimento escolar, em que a manipulação do saber, experimentação, interesses e escolhas dos alunos, na sua ligação à escola são considerados de extrema relevância (Margolis e McCabe, 2006, cit. por Bahia et al., 2014). O envolvimento dos alunos decorre da cultura da própria escola, que deve ter como missão o seu desempenho, através da promoção da autonomia e da aprendizagem centrada no aluno (Black, 2003, cit. por Bahia et al., 2014).

Envolvimento e Criatividade dos Professores Percecionada pelos Alunos

O desenvolvimento de competências criativas dos alunos, através da exploração de temas estimulantes, do exercício do pensamento crítico e da livre expressão de ideias constituem importantes fatores a ter em conta na promoção de um ambiente escolar que promova o potencial criativo dos alunos e o seu consequente envolvimento na escola (Alencar, 1999, 2003; Allodi, 2010; Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga,

2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009, cit. por Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b). A criatividade, enquanto facilitadora da aprendizagem, tem sido apontada como uma importante estratégia para o envolvimento dos alunos na aula, promovendo a concentração e a aprendizagem significativa para os alunos (Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Walsh, 2003, cit. por Veiga et al., 2014b). O ambiente da sala de aula é determinante na motivação dos alunos com fraco desempenho, como demonstraram Schick e Phillipson (2009), no estudo citado por Veiga et al., 2014b.

A aprendizagem centrada no aluno tem vindo a ganhar terreno e resultados positivos nas metodologias consideradas alternativas, por comparação com os modelos de ensino, mais expositivos, das chamadas escolas tradicionais, sendo a criatividade cada vez mais reconhecida como uma ferramenta essencial aos desafios da sociedade (Allodi, 2010; Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Boehme, e Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009, cit. por Veiga et al., 2014b). Embora o clima de aprendizagem deva promover o interesse dos alunos e a sua vontade de aprender, as escolas são muitas vezes inibitórias ou até punitivas para quem desenvolve essa criatividade, com consequências para o desempenho escolar dos alunos e para a própria escola (Torrance, 1981, 2000; Wechsler, 2006, cit. por Veiga et al., 2014b).

No quadro conceptual a que fazem referência, Bahia, Veiga e Galvão (2014) apresentam um conjunto de ideias de importantes especialistas que se debruçaram no campo da criatividade, para mostrar que apesar da sua importância, as escolas continuam a não as desenvolver devidamente (Kim, 2010); encaram os alunos como alguém que se conforma com o preestabelecido, (Sternberg, 2012); incentivam à correta resolução de problemas mas não à criatividade (Kraft, 2005); continuam a valorizar excessivamente a avaliação das aprendizagens em detrimento dos aspetos relacionais (Anjuvashistha, 2010) e promovem o pensamento lógico, em detrimento de competências como a inovação, a literacia digital e a gestão pessoal, fundamentais para o futuro (Trilling e Fadel, 2009). A criatividade nas práticas docentes, uma adequada gestão das atividades de sala de aula e o processo de partilha de experiências constituem, pois, importantes fatores a ter em conta na realização de metas de aprendizagem e na promoção do envolvimento dos alunos na escola (Kaplan & Middleton, 2002; Urdan, 2004; Veiga, 2013a, cit. por Veiga et al., 2014b).

Partindo do pressuposto de que a criação de ambientes criativos é uma das tarefas dos professores, e estando esta dissertação de mestrado comprometida com o processo de

compreensão desses ambientes, a análise do estado da arte a este propósito conduziu à identificação de uma importante estratégia, assente na *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Gardner. Embora a presente dissertação não incida sobre este conceito, considera-se oportuno introduzir alguns elementos referentes à literatura, pensando em possíveis implicações e futuros estudos daqui derivados. Passa por isso a apresentar-se uma breve resenha das principais ideias defendidas por Gardner, na passada década de noventa, com notória repercussão no pensamento sobre o papel do professor na criação de ambientes de aprendizagem criativos.

Ambientes criativos e inteligências múltiplas

De acordo com Gardner (1994), a avaliação do potencial intelectual dos alunos deve diferir em função da idade, do seu nível de maturidade e dos fatores culturais, não devendo limitar-se a um teste tradicional, feito nos moldes tradicionais, num curto espaço de tempo. Para avaliar os perfis intelectuais, é fundamental que sejam adotadas atividades de sala de aula, regulares, “quebra-cabeças intrigantes” (Gardner, 1994, p. 295), a promover durante um período de tempo mais alargado - cerca de um mês -, que levem à construção do perfil intelectual de cada criança, ou jovem, de modo a possibilitar que as suas capacidades sejam potenciadas (Gardner, 1994).

Feita a avaliação inicial, e dadas as finalidades curriculares e o perfil intelectual do aluno, Gardner defende que a decisão de partir dos seus pontos fracos, dos pontos fortes ou de seguir em ambas as direções deve ser tomada, tendo em conta os recursos disponíveis e as metas que se pretendem atingir, quer por parte da sociedade, quer por parte dos indivíduos envolvidos. Importa ter em conta os fatores naturais e sociais, pois embora a escola se pretenda igual para todos, ela chega de modo diferente a cada um dos alunos. As suas condições de partida não são exatamente as mesmas, os jovens trazem consigo todo um conjunto de fatores hereditários e ambientais que influem na sua personalidade e que importa conhecer para ir ao encontro das suas necessidades individuais. Segundo o mesmo especialista, se dermos as mesmas oportunidades a todos só estaremos a acentuar as assimetrias, pois estaremos a ignorar os diferentes tipos ou padrões de pensar e aprender que identificou. Ao valorizarmos apenas um deles em detrimento de outros, não chegaremos aos alunos com as restantes inteligências mais desenvolvidas.

Gardner (1994) refere que muito trabalho há ainda a fazer por parte dos psicólogos educacionais no delinear de princípios que conduzam ao progresso, tendo por base o reconhecimento das Inteligências Múltiplas. Destaca o papel dos seguidores de Vygotsky na definição dos interesses das crianças, de acordo com a faixa etária em que estão inseridas, sublinhando que qualquer programa educacional deve ter esta condicionante bem presente, ainda que adaptada às diferentes culturas das crianças. Considerando a quantidade de perfis intelectuais e a variedade de metas a atingir, o desafio dos professores é traçar o método adequado a cada aluno, idealmente através de um “*sistema de correspondência*” (Gardner, 1994, p. 297) que ajude a assegurar que um aluno domine rapidamente os conteúdos, de modo a avançar para outros desafios. Apesar da correspondência entre indivíduos e assuntos e/ou estilos de ensino ter mobilizado grande parte da instrução desde a era clássica, as técnicas de ensino não têm revelado melhorias significativas, pelo que Gardner reitera a sua posição na defesa da teoria das Inteligências Múltiplas, de modo a fazer aumentar a correspondência entre o perfil do aluno e os materiais e modos de instrução selecionados para melhor ir ao encontro das necessidades dos alunos.

O mesmo estudioso partilha da perspectiva de que os responsáveis pelo planeamento educacional devem decidir quais os recursos necessários para que cada aluno atinja uma determinada competência, quer para os alunos considerados mais talentosos, quer para aqueles que revelam dificuldades, criando condições para que também eles possam explorar as suas capacidades intelectuais. Quanto aos restantes, têm à sua disposição um número considerável de procedimentos e de currículos onde se basear, sem descuidar os limites de recursos e os objetivos do professor e do aluno (Gardner, 1994). É importante que os responsáveis pela educação não percam de vista o processo de aprendizagem de modo a que cada indivíduo tire partido dos seus maiores talentos em prol da sociedade onde está inserido. É fundamental, também, que cada sociedade encontre uma forma de treinar, desenvolver e usar essas capacidades de cada indivíduo, conferindo-lhe a liberdade necessária ao desenvolvimento das suas capacidades (Gardner, 1994). Cabe ainda aos responsáveis pelo desenvolvimento de outros indivíduos, desde os professores do pré-escolar aos ministros de educação, conhecer os métodos alternativos que poderão conduzir a melhores resultados, não se deixando guiar apenas pela sua intuição ou ideologia. Os educadores, professores e demais responsáveis devem por isso prestar atenção às “propensões biológicas e psicológicas dos seres humanos e ao contexto histórico e cultural particular dos locais onde vivem” (Gardner, 1994, p. 299). Visto que

continuarão a planejar a vida dos outros, devem fazê-lo tornando-se conhecedores da mente humana, para que as suas decisões possam ser verdadeiramente significativas e enriquecedoras no processo ensino-aprendizagem de cada aluno em particular (Gardner, 1994).

3.6. Envolvimento e direitos dos alunos na escola

Enquanto alguns autores se referem ao termo *direitos* para designar os direitos gerais de cidadania (Benavente, Mendes, & Schmidt, 1997, cit. por Veiga, 2002b), outros referem-se aos *direitos psicológicos* (Hart, 1982; Nixon, 1987, cit. por Veiga, 2002b) e outros ainda fazem referência aos *direitos psicossociais* (Veiga, 2002), na linha da teoria humanista de Maslow (1970), da teoria psicossocial de Erikson (1980) e do modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986), entendimento adotado por Veiga (2002b). O autor apresenta este direito como uma forma justa de regular as relações interpessoais, de modo a garantir à sociedade a satisfação de uma *necessidade* humana. Por necessidade entende a ausência de algo que a pessoa requer para o seu bem-estar (Darley, Blucksberg, & Kinchla, 1991, cit. por Veiga, 2002b).

Apesar de muitas das mudanças na educação, propostas durante a reforma republicana, puderem ser entendidas como precursoras, ou pelo menos próximas dos direitos humanos que constituem a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), apesar de atualmente o ensino superior poder contar com a presença de alunos que outrora estavam impedidos de o fazer, representando ganhos significativos para a educação e para o país, muito ficou por fazer, durante o século XX, nos direitos dos alunos ao acesso ao ensino. Muito há ainda a fazer para que os direitos dos alunos na escola sejam efetivamente uma realidade percebida por todos (Veiga, 2012a).

A escola deve ser entendida como um espaço onde os direitos dos alunos sejam concretizados através do diálogo, justiça, solidariedade e respeito mútuo (Castro, 2008; Filloux, 2002; Lúcio et al., 2002; Mendes, 2002; Veiga, 2007b, cit. por Veiga, 2009), desempenhando um papel fundamental na transmissão e concretização dos direitos, quer através da instrução e do ensino, quer através da satisfação de todos os direitos humanos (Veiga, 2009). Estudos correlacionais entre o envolvimento dos alunos e o clima organizacional, social e instrucional da escola apontam para a existência de efeitos dos

direitos, quer no envolvimento, quer no desempenho escolar (Ryan, & Kaplan, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a). Na verdade, a falta de envolvimento dos alunos na escola pode ser uma reação às práticas “irrelevantes ou culturalmente inapropriadas e, portanto, uma luta pelos direitos” por parte dos jovens (Zyngier, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a, p. 1919).

Veiga, Burden, Pavlovic, Moura e Galvão (2014a) citam Covell, McNeil e Howe (2009), ao chamar a atenção para a relação que se pode estabelecer entre os direitos e a motivação intrínseca e o envolvimento e a autoestima. Referem, também, o importante trabalho de Covell (2010) ao comparar escolas promotoras dos direitos das crianças com escolas onde tal não sucede, tendo observado maior envolvimento nas escolas que ensinam os direitos aos alunos e lhes tornam possível a participação nas decisões. Nesse estudo, o maior envolvimento verificou-se no *clima de respeito pelos direitos, participação e harmonia interpessoal*. Em consonância com outros estudos, Covell (2010) notou, também, diferenças significativas no envolvimento, na motivação intrínseca e nas expectativas escolares, favoráveis às raparigas, observando que os jovens mais envolvidos aparentam ser aqueles que mais percebem “a existência de direitos quer no currículo formal, quer no currículo oculto” (Covell, 2010, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a, p. 1920).

Direitos dos alunos – estudos empíricos

A análise das percepções dos jovens portugueses acerca dos direitos na escola e na família, decorrente de um estudo internacional levado a cabo por Veiga (1999), permitiu apurar que os jovens com rendimento escolar mais baixo atribuem aos direitos na escola uma menor existência, sendo possível que o desempenho escolar facilite o acesso aos direitos. De forma a obviar esta situação, seria desejável o relacionamento entre alunos com diferentes desempenhos, para além de um maior envolvimento de pais e professores (Veiga, 1999). O mesmo estudo analisou as correlações negativas entre os direitos percebidos pelos alunos e a *violência dos alunos na escola*, tendo ocorrido em todas as dimensões dos direitos, à exceção da provisão. A *confiança nas capacidades dos jovens*, enquanto variável cognitiva que permite que pais e professores deixem a sua marca, no sentido positivo ou negativo, nos jovens, tratou-se de uma das variáveis com maior relevo. Deste modo, pais e professores deverão constituir-se “como fontes de proteção, relação, estima, instrução e autodeterminação, sendo a escola e a família lugares onde se

clarificam valores, numa sistemática consideração positiva pelos jovens” (Jordan & Goodey, 1996; Veiga, 1997, cit. por Veiga, 1999, p. 193). Embora o apoio dos professores tenha surgido como uma das melhores formas de aumentar os direitos dos alunos na escola e em casa, tendo surgido associada a todas as dimensões dos direitos, em especial à estima e à autodeterminação, é o apoio fornecido pelos pais que assumiu maior relevância (Veiga, 1999). O estudo concluiu do reconhecimento da existência de direitos em Portugal, por parte dos jovens, não obstante a menor existência na proteção-segurança, o que levou à consideração da necessidade de formação para pais e professores, e à “ligação da escola com a família e outros agentes sociais envolventes” (Veiga, 1999, p. 194), de modo a promover os direitos efetivos dos jovens.

O estudo internacional, patrocinado pela UNESCO, “The ISPA Cross National Children’s Rights Research Project” (Hart, Zneider & Pavlovic, 2001, cit. por Veiga, 2009), analisou as representações dos jovens sobre a existência e a importância dos seus direitos na escola e em casa, situando Portugal um pouco acima da média (3,77), por comparação com a média geral (3,71) dos 14 países participantes, sendo que os alunos oriundos de famílias com piores condições de vida são os que se percebem com menos direitos (Veiga, 2009). O mesmo estudo avança ainda com a ideia de que a escola, por comparação com a família, é percebida pelos jovens como um local onde menos direitos existem, sendo que o direito à imaginação, consubstanciado na frase “ter um lugar e tempo para estar sozinho, sem ser incomodado pelos outros” (Veiga, 2009, p.203), se apresenta como o menos frequente. Este estudo realça ainda a necessidade de se construírem novos instrumentos de avaliação e de novos estudos diferenciais e de intervenção acerca dos direitos humanos, em que a ação dos professores seja valorizada e em que escola, sociedade e família possam ser efetivamente ligadas, de acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986). A implementação, a promoção e a valorização dos direitos humanos, bem como a melhoria dos contextos escolares e familiares destacam-se como importantes mudanças a implementar (Veiga, 2009).

Quanto ao estudo diferencial, que analisou o grau de existência de direitos dos alunos na escola e a relação entre esses direitos e a nacionalidade dos alunos (portugueses ou oriundos dos PALOP), ao longo da escolaridade e da adolescência, mostrou que, independentemente da nacionalidade, os alunos reconhecem a existência de direitos na escola, embora sejam menos notados nas componentes ligadas à autodeterminação, à proteção e à provisão (Veiga 2007, Veiga, 2009, Veiga, 2012a), tendo os resultados da investigação confirmado estudos anteriores (Hart et al., 2001; Veiga, 1999; 2001; Veiga,

2007; Veiga, Garcia, Neto, & Almeida, 2009, cit. por Veiga, 2012a). No que diz respeito ao ano de escolaridade, à semelhança das observações encontradas em estudos anteriores (Veiga, 2007; Veiga, Garcia, Neto, & Almeida, 2009, cit. por Veiga, 2012a), a investigação havida assinalou que os alunos de 9º ano, quando comparados com os de 7º, se percecionam com menos direitos ao nível da provisão, da proteção e da instrução. Contudo, tais diferenças não se fizeram sentir na comparação entre os alunos do 9º e os alunos do 11º ano, eventualmente por via da sua proximidade em termos de idade. Nas restantes dimensões – relação, reconhecimento e autodeterminação – não foram observadas diferenças significativas ao longo dos anos de escolaridade (Veiga, 2012a).

É igualmente de realçar o projeto europeu *Children's Rights Education program as a Means for Fighting Bullying* que criou e implementou estratégias nacionais e locais de promoção dos direitos das crianças, no sentido de proteger os seus direitos, de prevenir a violência exercida contra eles, de acompanhar todo o processo de diminuição da violência e de incremento do seu bem-estar (Castro, 2008; Nickerson et al., 2008; Ward & Birgden, 2007; Woods et al., 2009, cit. por Veiga, 2009).

Relativamente ao estudo experimental, baseado no modelo comunicacional eclético (MCE) com o objetivo de investigar seus efeitos, nos direitos dos alunos, deu continuidade a várias investigações acerca da importância da comunicação interpessoal, sejam elas de carácter teórico (Alexander & Eaken, 1994; Coates, 1993; Daniels, 1995, cit. por Veiga, 2007), empírico (Coty, 1994; Fenton, 1996; Graham et al., 1995; Joseph, 1997; Morse & Ivey, 1996; Veiga, 1999, cit. por Veiga, 2007), no âmbito escolar (Alves-Pinto, 1995; Anderson, 1997; Bull & Kimball, 1996; Burkhart & Sullivan, 1993; Buschman, 1995; Cardoso, 1994; Hackett & Wilson, 1995; Moreau, 1994, cit. por Veiga, 2007), familiar (Hackmann et al., 1995; Harrison, 1995; Veiga, 1999, cit. por Veiga, 2007) ou nas relações sociais (Hackmann, et al., 1995; Hargie, Saunders & Dickson, 1995; Hauser, 1992, cit. por Veiga, 2007). Este estudo, destinado à promoção dos direitos humanos, partiu da perspetiva centrada na comunicação interpessoal, assente na premissa de que “sem comunicação não há relação humana, e sem relação não há educação” (Veiga, 2007, p. 133) e apurou que os efeitos do modelo comunicacional eclético, nos direitos dos alunos, foram visíveis em vários aspetos.

(...) Para além das melhorias havidas nos direitos percebidos pelos alunos, independentemente da nacionalidade considerada, outras observações vão no sentido do efeito positivo do modelo comunicacional eclético (...), em aspetos como: diminuição de comportamentos de falta de atenção dos alunos; aumento da satisfação

dos alunos para com os professores; maior abertura, reflexão e orientação para a tarefa; sentimento de pertença à escola, e de alegria; melhorias do aluno na sala de aula; e satisfação dos professores com o trabalho realizado (Veiga, 2007, p.137).

Dos resultados observados, registou-se uma maior eficácia da intervenção nos alunos do 7º do que nos alunos do 9º. No 7º ano, beneficiaram de melhorias muito significativas a estima, a relação, a proteção e a provisão; no 9º ano, as melhorias também se registaram, mas apenas na estima e na relação, provavelmente devido à menor “alterabilidade educacional com a idade” (Veiga, 2007, p. 136). Este estudo foi ao encontro de anterior investigação, também com recurso ao modelo comunicacional eclético (Veiga, 2002, cit. por Veiga, 2007), onde se observaram melhorias no aumento dos direitos dos alunos, nas dimensões relacionais.

Também no estudo de Veiga (2004, cit. por Veiga, 2007), com recurso ao modelo transacional para a promoção dos direitos dos alunos na escola e respetiva adequação comportamental, se registaram claros benefícios para os alunos. Ao promover os direitos dos alunos na escola, o modelo transacional parece contribuir para a redução da indisciplina, da violência e para o aumento do rendimento escolar (Veiga, 2007). Um outro estudo, baseado no modelo psicodinâmico, registou, igualmente, uma redução de comportamentos agressivos. Idêntica redução da disrupção escolar foi assinalada no estudo de Veiga (2001, cit. por Veiga, 2006), a partir das intervenções com os modelos humanista e transacional.

Por fim, refira-se que os resultados obtidos em vários estudos apontam para a necessidade de se promover os direitos dos alunos na escola, nomeadamente entre aqueles que menos direitos têm e que manifestam mais dificuldades em o reconhecer (Veiga, 2012a). Deve ainda realçar-se a ideia, veiculada em vários projetos, de que crianças e jovens que experienciam situações hostis que não respeitam, nem reconhecem, os seus direitos, seja em casa, seja na escola, puderem vir a tornar-se “mais transgressores e agressores, mais violentos ou objetos de vitimização e *bullying*” (Veiga, 2009, p. 206). De facto, “os alunos mais fracos na escola aparecem (...) como tendo menos direitos psicossociais, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interação comunicacional” (Veiga, 1999, p. 193), daí a importância do conhecimento e da aplicação, por parte dos professores, dos diferentes modelos de intervenção psicoeducacional que se passa a descrever.

Modelos de Intervenção Psicoeducacional e Direitos dos Alunos na Escola

Partindo do pressuposto de que “sem comunicação não há relação humana, e sem relação não há educação” (Veiga, 2007), passa a apresentar-se os diferentes modelos de intervenção psicoeducacional (Figura 2), anteriormente referenciados e usados em algumas investigações. Estes modelos visam resolver problemas de indisciplina, violência, *bullying*, e de fazer aumentar o respeito pelos direitos dos alunos (Veiga, 2007).



Figura 2 – Modelos de Intervenção Psicoeducacional

Importa ainda realçar que o estudo da disrupção escolar tornou possível a observação da sua relação com os direitos dos alunos, assinalando a importância da comunicação interpessoal como uma forma eficaz de prevenir e reduzir a indisciplina e a violência dos alunos na escola (Veiga, 2009) (Fig. 3). Segundo Veiga, Pavlovic, Musitu, e Linares (2011c), a aplicação regular das competências/estratégias, que constituem os diferentes modelos psicoeducacionais, contribuirá para a diminuição da distração e da transgressão, bem como para o aumento da felicidade e para o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares, daí a sua importância e o necessário destaque (Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c).



Figura 3 – Relações entre direitos dos alunos, comunicação interpessoal e transgressão (adaptado de Veiga, 2009, p. 196)

Modelo Comunicacional Eclético

O Modelo Comunicacional Eclético, desenvolvido por Veiga (2007), apresenta tipos específicos de verbalização, que poderão ser facilitadores das competências relacionais, ou, pelo contrário, poderão constituir obstáculos à comunicação: as categorias de carácter competitivo, fomentadoras de um clima de comunicação competitiva, geradora de indisciplina, e as categorias de carácter resolutivo, úteis na prevenção e diminuição dos comportamentos disruptivos. Importa conhecer não só as categorias destinadas a apostar na resolução dos conflitos, mas também as categorias a evitar, tendo em conta o carácter fomentador desses conflitos.

Relativamente à categoria avaliativa, muitas vezes, na sua ânsia de controlar o aluno, o professor repreende-o e mostra desacordo, de forma autoritária, criticando-o, castigando-o, ou emitindo juízos de valor. Esta categoria não revela qualquer eficácia para os chamados adolescentes contestatários. O mesmo se passa com a categoria de orientação tipo I, em que as ordens, os conselhos, as soluções propostas pelo professor só se deverão aplicar em situações muito específicas, em casos em que o aluno requer claramente esta categoria. Contudo, isto não significa que o aluno não perceceione como úteis certas opiniões ou informações do professor. Nestes casos, sempre que o aluno manifeste necessidade de saber alguma informação é de aplicar este tipo de orientação - orientação tipo II (Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c). Outra das categorias que fazem parte deste modelo, a categoria interpretativa, visa fazer com que o aluno tenha

consciência dos seus atos. O professor verbaliza as causas ou as finalidades do seu comportamento. Todavia, é de evitar a explicação do comportamento do aluno em função do seu passado devido aos efeitos negativos que a causalidade pode acarretar. Sempre que o aluno não tenha consciência do seu comportamento incorreto, preferencialmente dever-se-á aplicar um modelo interpretativo virado para o presente, explicando o objetivo do comportamento indisciplinado. O professor tem ainda ao seu dispor, quando pretende dar algum apoio moral ao aluno, a categoria tranquilizadora, em que elogia uma determinada atividade realizada pelo aluno para que este retire conclusões positivas acerca de si mesmo, permitindo aumentar a sua autoconfiança. No entanto, alerta-se para os perigos que o efeito de dependência poderá causar devido ao elogio direto (Veiga, et al., 2011c). Perguntas inoportunas não irão contribuir para a melhoria da comunicação, devem por isso ser evitadas. Em alternativa, será desejável fazer perguntas abertas, indiretas, sentidas pelo aluno como oportunas e convenientes, usando-se a categoria exploratória. (Veiga, et al.). Por último, a categoria empática, ou “resposta-reflexo” centrada no aluno, no seu presente, reflete o sentimento que as palavras do aluno expressam, pressupõe uma aceitação incondicional do aluno e uma expectativa positiva face às suas capacidades. O professor não exterioriza concordância ou discordância. Esta categoria deverá ser aplicada sempre que o aluno demonstrar estados de descontrolo emocional, de tristeza, depressão ou angústia, sobretudo quando decorrentes de perdas irreparáveis. Poder-se-á repetir ou resumir o que o aluno acabou de fazer, destacar o sentimento por trás das suas palavras e que tantas vezes não consegue identificar, ou apenas deduzir algo a partir do que o aluno disse (Veiga, et al.).

Para além destas categorias, em programas de intervenção na indisciplina e violência dos alunos, o modelo comunicacional eclético defende ainda outras competências comunicacionais como a escuta-ativa, a autorrevelação, a autenticidade, o *feedback*, a confrontação, o autocontrolo e o tempo para a comunicação, que deverá ser sempre congruente. Segundo os autores, a aplicação regular destas competências/estratégias contribuirá para o aumento do envolvimento dos alunos na escola (Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c). Segundo Veiga (2007), as categorias comunicacionais, quando “inseridas numa perspetiva humanista, aparecem como competências fundamentais para a promoção da educação, em geral, e dos direitos humanos, em particular” (Veiga, 2007, p. 133).

Modelo Humanista

Para os defensores do modelo humanista, assente numa conceptualização não diretiva, o ser humano tem uma capacidade natural para o crescimento, para resolver os próprios problemas, para se auto-orientar e para depender do seu autoconceito. Quer o professor autoritário, quer o professor permissivo, ou que faz uso de uma linguagem da não-aceitação do outro, constituem obstáculos a esse autoconceito positivo que o professor deverá desenvolver. Na verdade, ao valorizar positivamente o aluno, acreditando nas suas capacidades para resolver o problema, demonstrando interesse em ouvir o que ele tem para dizer através de sinais não-verbais, fomentando uma escuta ativa, o professor estará a utilizar estratégias que funcionam como “facilitadores comunicacionais”. O professor poderá ainda utilizar as chamadas mensagens-eu, centradas num problema que afeta o próprio professor, mostrando a sua perturbação devido ao comportamento do aluno. Contudo, em situações de perigo para o aluno, o professor não deverá deixar de transmitir ordens ou deveres, que normalmente são percebidas como oportunas pelo próprio aluno (Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c).

Modelo Transacional

Para o modelo transacional é o indivíduo que influencia o seu futuro, passando por várias fases em que se valoriza a si próprio e aos outros. A indisciplina resulta da energia do adulto, da necessidade de carícias, mas também da estruturação da sua *posição de vida*, sendo que as transações se constituem como relações interpessoais, em que a negociação está sempre presente (Detry, 1985). Para esta estudiosa, a personalidade abrange três instâncias: o pai, o adulto e a criança que, numa situação de equilíbrio psíquico, cooperam entre si. Sempre que se verificar uma exclusão do pai, o aluno não interioriza normas, acabando por manifestar, muitas vezes, uma agressividade extrema no seu comportamento; outros, aqueles em que se verifica a exclusão da criança, são quase totalmente dominados pelo trabalho, pelos deveres, excluindo o prazer social; outros, ainda, revelam grande dificuldade em analisar o seu comportamento, reagindo automaticamente, devido à exclusão do adulto. Os defensores deste modelo analisam os problemas de disciplina, de acordo com as transações psicológicas entre os alunos. Se as chamadas transações paralelas promovem comportamentos adequados e facilitam a comunicação humana, já as transações cruzadas (em que se verifica uma interrupção da comunicação) promovem comportamentos indisciplinados e conflituosos. O mesmo se

verifica com as chamadas transações duplas, ao transmitir uma ideia, mas com outra intenção. Para Veiga (2007), este modelo traz importantes benefícios para o sistema educativo ao propor um ensino que contempla os diferentes estados da personalidade que se afastam do autoritarismo do professor, incluindo estratégias para reduzir eficazmente a indisciplina.

Modelo Psicodinâmico

O modelo psicodinâmico começa por agrupar os comportamentos inadequados dos alunos em quatro categorias: chamada de atenção, poder, vingança e incapacidade assumida, partindo do pressuposto que grande parte dos comportamentos dos alunos advém da sua necessidade de pertença e de reconhecimento. De modo a ir ao encontro e satisfazer estas necessidades, propõe a utilização de métodos cooperativos ou resolutivos. Assim, para os alunos que pretendam chamar a atenção, apresenta-se um conjunto de comportamentos que o professor deverá manifestar, em resposta a este tipo de necessidade, dando-lhe a possibilidade de “dar nas vistas” mas de forma não perturbadora. Para os alunos que se consideram incapazes de aprender, o tipo de soluções tipificadas vão no sentido de lhe provar o contrário. Finalmente, para os alunos cujo objetivo seja a vingança, apresenta-se ao professor um conjunto de premissas a promover, para ajudar o jovem a corrigir o seu comportamento. Este é, portanto, um modelo cuja eficácia assenta nas consequências lógicas, destinadas a alterar o comportamento do aluno, a responsabilizá-lo por esse comportamento, a desenvolver o autocontrolo e a assertividade, mas, fundamentalmente, a relacionar a transgressão com uma consequência lógica (Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c).

Modelo Ecológico

Por fim, o modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1986), defendido pela Organização Mundial de Saúde, propõe uma análise aos fatores que influenciam o comportamento humano e uma intervenção em simultâneo, ao nível individual, através do trabalho direto com o aluno, ao nível relacional, trabalhando-se quer a família, quer os colegas, ao nível comunitário, intervindo na escola e no bairro, e ao nível social, através de políticas sociais adequadas. Segundo os defensores da perspetiva ecológica, a escola deve apostar no estabelecimento de regras claras e adequadas, na comunicação com a família, numa aprendizagem cooperativa, na negociação para a resolução de conflitos, no envolvimento

dos alunos em atividades extracurriculares e ainda em intervenções individualizadas, destinadas à promoção da autoestima e relacionamento interpessoal (Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011b). Esta mesma perspectiva foi também defendida no estudo “The ISPA Cross National Children’s Rights Research Project” quando se refere à necessidade de valorizar a ação dos professores, reiterando que a escola, a sociedade e a família devem ser enquadradas segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1986) (Veiga, 2009; Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c).

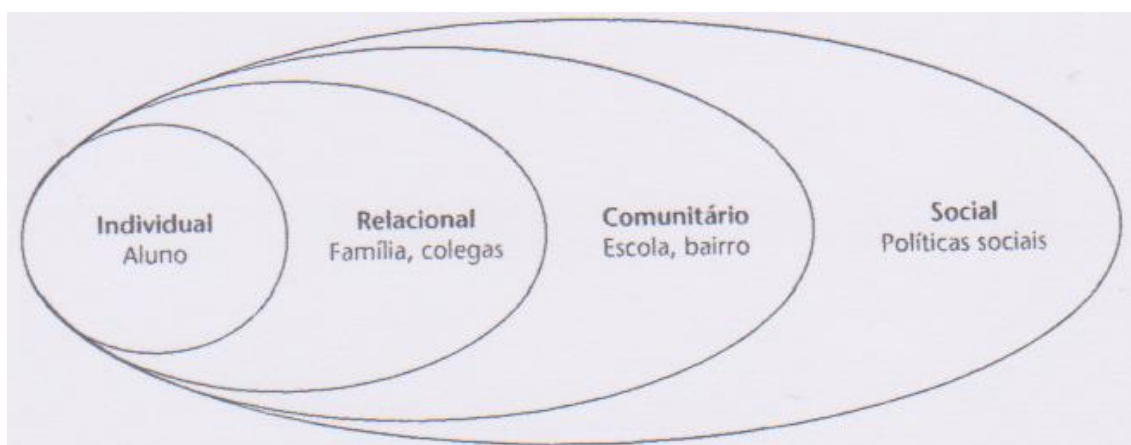


Figura 4- Níveis diferenciados, segundo o Modelo Ecológico (adaptado de Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c, p. 38)

Em suma, neste capítulo procedeu-se à revisão da literatura acerca do envolvimento dos alunos na escola e as variáveis escolares preferência por Letras ou Ciências, normas da escola, apoio dos professores percebido pelos alunos, relação com os pares, clima de criatividade e direitos dos alunos na escola. O capítulo seguinte destinar-se-á à descrição da metodologia utilizada no presente estudo, caracterização da amostra, instrumentos, procedimentos e variáveis de estudo.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Terminada a fundamentação teórica, o presente capítulo pretende descrever as opções metodológicas utilizadas, proceder à caracterização da amostra estudada, à descrição dos instrumentos e procedimentos adotados, bem como à identificação das variáveis de estudo utilizadas.

4.1. Opções metodológicas

Tendo por base a natureza empírica do estudo que se pretendia efetuar, a utilização da metodologia quantitativa e o consequente recurso ao programa informático de tratamento estatístico de dados *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS), versão 22, pareceram os mais adequados, daí a sua utilização. Este programa possibilitou, não só a análise da consistência dos instrumentos de recolha de dados e respetiva validade e fidelidade (Veiga, 2013a), como também a caracterização da amostra, o estudo diferencial e correlacional, permitindo estabelecer inferências, no sentido esperado, com fiabilidade e objetividade (Maroco, 2011).

4.2. Amostra

De modo a estudar os fatores escolares do envolvimento dos alunos adolescentes na escola e com a finalidade de garantir a representatividade do Universo das escolas portuguesas e a consequente generalização dos resultados apurados, a amostra procurou ser o mais diversa e abrangente possível. Deste modo foram contemplados no presente estudo 685 participantes – alunos de escolas do litoral e interior, norte, centro e sul do país, provenientes de zonas urbanas e rurais.

Como mencionado, a amostra deste estudo foi constituída por 685 sujeitos, sendo que 389 são do sexo feminino (56,8%) e 296 do sexo masculino, o que corresponde a 43,2% (Tabela 1 e Figura 5).

Tabela 1
Distribuição da amostra em função do género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	389	56.8 %
Masculino	296	43.2 %
Total	685	100 %

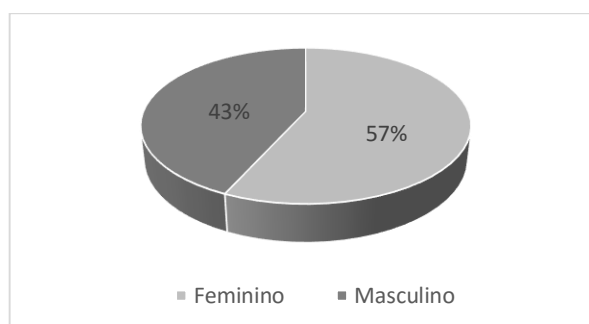


Figura 5. Distribuição da amostra em função do género (percentagem).

Quanto à faixa etária a que pertencem os sujeitos, ela situa-se entre os 11 e os 19 anos, (Tabela 2 e Figura 6), sendo que 89,1% dos sujeitos tem entre 11 e 15 anos.

Tabela 2
Distribuição da amostra em função da idade

Idade	Frequência	Percentagem
11	84	12.3%
12	137	20.0%
13	73	10.7%
14	115	16.8%
15	158	23.1%
16	70	10.2%
17	24	3.5%
18	16	2.3%
19	8	1.2%
Total	685	100%

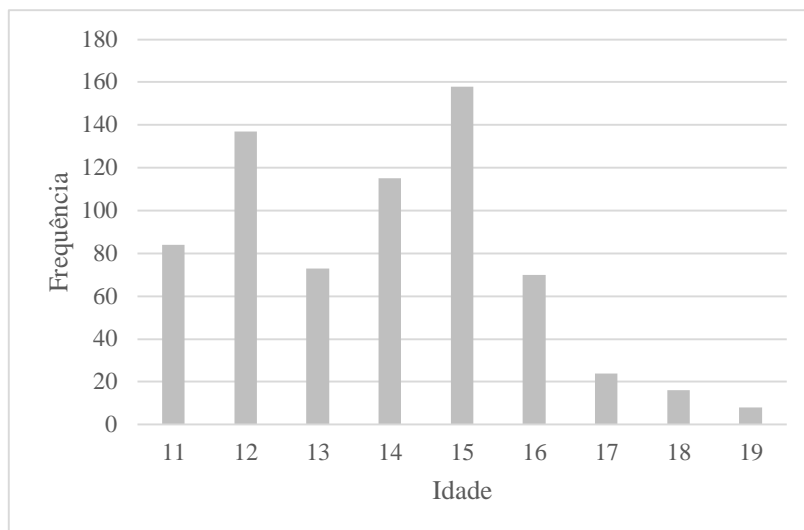


Figura 6. Distribuição da amostra em função da idade (frequência).

Relativamente ao ano de escolaridade, os sujeitos distribuem-se da seguinte forma: 138 encontram-se no sexto ano (20.1%); 170 estão a frequentar o sétimo ano (24.8%); 197 sujeitos frequentam o nono ano, o que corresponde a 28.8% do universo. A frequência do décimo ano, por parte dos respondentes, está confinada a 180 sujeitos, correspondendo a 26.3% do total (Tabela 3 e Figura 7).

Tabela 3

Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
6.º ano	138	20.1 %
7.º ano	170	24.8 %
9.º ano	197	28.8 %
10.º ano	180	26.3 %
Total	685	100 %

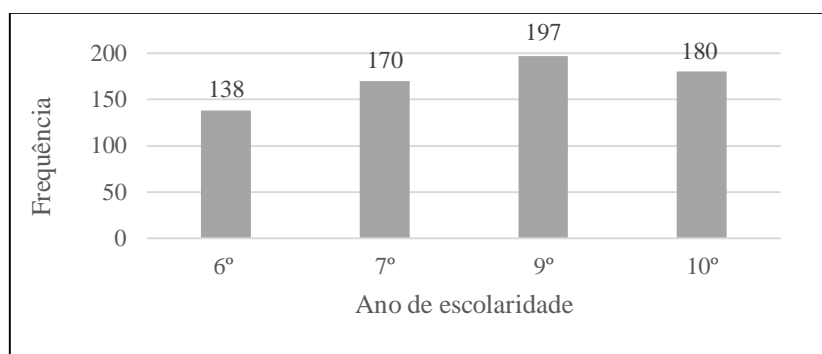


Figura 7. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade (frequência).

No que diz respeito ao número de retenções, estas encontram-se distribuídas da seguinte forma: com três retenções registraram-se apenas 8 sujeitos (1.2%); com duas retenções registraram-se 27 respondentes (3.9%); 85 sujeitos assinalaram uma retenção (12.4%) e, finalmente, com zero retenções, a larga maioria dos alunos – 82.5% – (Tabela 4 e Figura 8).

Tabela 4

Distribuição da amostra em função do número de retenções

Número de retenções	Frequência	Percentagem
0	565	82.5 %
1	85	12.4 %
2	27	3.9 %
3	8	1.2 %
Total	685	100 %

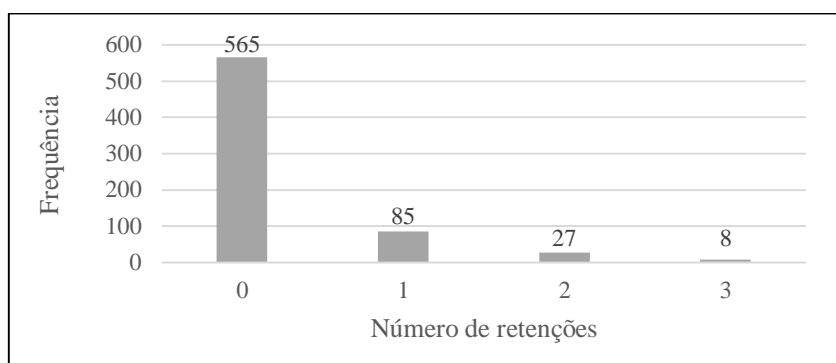


Figura 8. Distribuição da amostra em função do número de retenções (frequência).

Relativamente à preferência por Ciências ou por Letras, mencionada pelos inquiridos, 466 mostraram o seu interesse preferencial por Ciências (68%), enquanto 180 manifestaram a sua preferência por Letras (26.3%). Há ainda a salientar que 39 inquiridos (5.7%) não responderam a este item (Tabela 5 e Figura 9).

Tabela 5

Distribuição da amostra em função da preferência por Ciências ou por Letras

Preferência	Frequência	Percentagem
Ciências	466	68.0 %
Letras	180	26.3 %
Omissos	39	5.7 %
Total	685	100 %

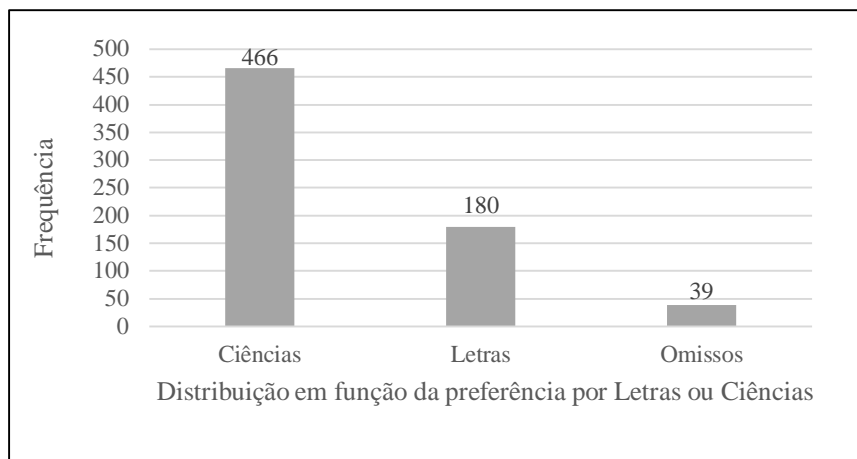


Figura 9. Distribuição da amostra em função da preferência por Ciências ou por Letras (frequência).

No que toca às expetativas escolares dos alunos, constatou-se alguma variabilidade nas respostas, como se pode verificar na Tabela 6 e Figura 7. A grande maioria dos alunos (388) mencionou a sua intenção de concluir o 12º ano, o que corresponde a 56.6% do universo. Dos alunos questionados, 240 inquiridos pretendem fazer a licenciatura (35%), 32 assinalaram a sua escolha pelo mestrado (4.7%). Registou-se apenas uma percentagem de 2.5% de alunos, (18) que manifestaram interesse em prosseguir os seus estudos após o mestrado. Apenas 7 alunos mencionaram o nono ou o décimo ano, como indicador de conclusão dos estudos (1%) – Tabela 6 e Figura 10.

Tabela 6
Distribuição da amostra em função das expetativas escolares

Ano estudo	Frequência	Percentagem
9	5	.7%
10	2	.3%
12	388	56.6%
15	240	35.0%
17	32	4.7%
19	5	.7%
20	9	1.3%
22 ou >	4	.5%
Total	685	100%

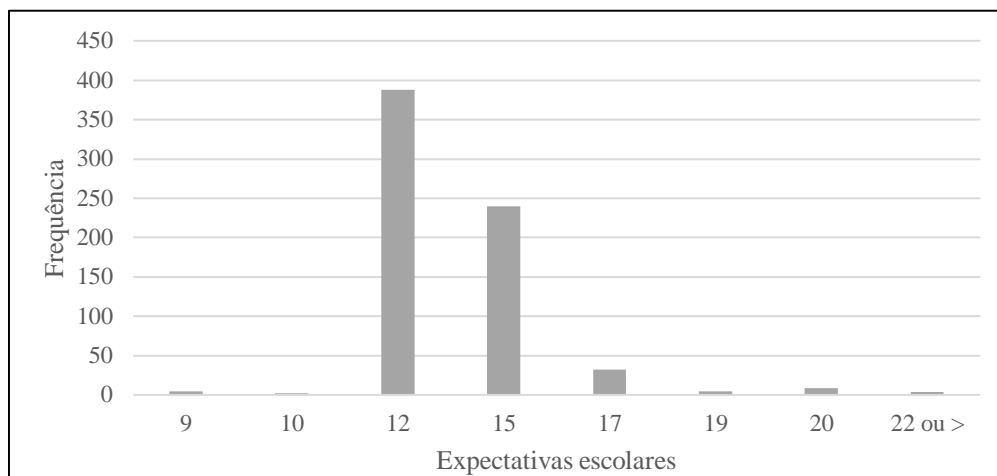


Figura 10. Distribuição da amostra em função das expetativas escolares (frequência).

4.3. Instrumentos

Os dados aqui apresentados resultaram da aplicação do inquérito construído no âmbito do Projeto de investigação “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção”(PTDC/CPE-CED/114362/2009), que teve como investigador responsável o Professor Doutor Feliciano Veiga (Veiga, 2010; 2011a; 2011b; Veiga, 2012b; Veiga, Bahia, Nogueira, Melo, Caldeira, Festas, Taveira, Janeiro, Conboy, Carvalho, Galvão, Almeida, & Pereira, 2012d; Veiga, Carvalho, Almeida, Taveira, Janeiro, Baía, Festas, Nogueira, Melo, & Caldeira, 2012e; Veiga, 2013a). Embora o referido inquérito tivesse apresentado um vasto número de questões, em virtude da abrangência do projeto, foram apenas indicadas, no presente estudo, aquelas que estão diretamente ligadas à natureza da investigação.

Importa acrescentar que os participantes no estudo responderam a questionários que contemplam os seguintes instrumentos: *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola* (EAE – 4D) (Veiga, 2013a), *Children’s Rights Scale* (CRS) bem como outras pequenas escalas inseridas no Inquérito do referido Projeto EAE, especificamente as seguintes: *Escala de Preferência por Ciências ou Letras* (PREFCL), *Escala de Normas Escolares* (ENE), *Escala de Perceção de Apoio dos Professores* (EPAP), *Escala de Relação com os colegas* (ERECOL) e *Escala do Clima de Criatividade* (ECLCRIAT). Acrescente-se que as escalas referidas apresentam índices de consistência interna (valores de Alpha), situados acima de 0.70, garantindo a fiabilidade das mesmas.

Para além destes instrumentos, os questionários (nos quais a presente investigadora deve salvaguardar a sua ausência de participação) contemplaram ainda um conjunto de itens destinados à caracterização dos alunos quanto ao ano de escolaridade, idade, sexo, data de nascimento, número de reprovações, e preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras. Na parte final do inquérito, através de um Questionário Global (GLOB) os inquiridos procederam à caracterização do meio escolar, a partir de um conjunto de questões fechadas. Por questões de natureza prática, optou-se por respeitar a numeração dos itens, tal como indicada no Inquérito do Projeto (em anexo).

De modo a facilitar a análise dos dados e o seu tratamento estatístico, através da metodologia quantitativa que se pretendia implementar, foi utilizada a versão 22 do *software* estatístico SPSS, já referenciado. Refira-se que, num primeiro momento, se procedeu à introdução de dados no sistema, tendo sido codificadas as respostas. A codificação teve em conta a natureza positiva ou negativa dos itens, como defendem Hill e Hill (2012). Deve-se acrescentar que as tarefas de codificação de respostas e introdução de dados no sistema não foram da responsabilidade da investigadora, atendendo a que estes dados já faziam parte do Projeto a que acima se fez alusão. Descrevem-se, de seguida, os elementos fundamentais da Escala EAE e da Escala CRS, dada a especificidade da sua importância no presente estudo.

4.3.1. Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola

O crescente interesse pelo envolvimento dos alunos na escola, a sua multidimensionalidade e variabilidade (Veiga, 2013a), bem como as características preditivas em relação à aprendizagem e sucesso académico, têm levado a uma cuidada atenção da avaliação do envolvimento dos alunos e respetivos instrumentos, por parte da comunidade científica e demais interessados (Lam *et al.*, in press; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Wang, Willet, & Eccles, 2011; Jang, Kim, & Reeve, 2012; Ladd & Dinella, 2009, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c).

De acordo com as diferentes perspetivas dos teóricos acerca do envolvimento dos alunos na escola, este tem sido avaliado por instrumentos unidimensionais, bidimensionais e multidimensionais, abarcando amostras de várias escalas, relativas aos níveis de ensino básico, secundário e universitário (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c). Tendo em vista uma mais exata avaliação do envolvimento, estudos recentes procederam à distinção entre indicadores, condições facilitadoras e resultados de

aprendizagem decorrentes do envolvimento (Lam et al., in press; Tínio, 2009, cit., por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c). Outra importante prioridade foi a identificação da validade e fidelidade dos instrumentos (Christenson et al, 2012; Fredricks et al, 2011; Fredricks & McColskey, 2012; Lam et al., in press; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Veiga, 2013a; Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c; Wang, Willet, & Eccles, 2011, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c).

Segundo Veiga, Reeve, Wentzel, e Robu (2014c), o estudo internacional realizado em doze países (Lam et al., 2012), e no qual Portugal participou, permitiu a adaptação da escala “Student’s Engagement in School International Scale” (SEIS), aí utilizada, e que não contemplava itens representativos da quadri-dimensionalidade do construto (Veiga, 2013a). Relativamente às qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação do envolvimento, Lam *et al.* (in press), mas também Reeve e Tseng (2011) e Veiga (2013a), deram um importante contributo à investigação nesta área, tendo os últimos autores desenvolvido escalas de quatro dimensões que ampliaram a multidimensionalidade do envolvimento (Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c).

Mais recentemente, foi criada uma nova escala de avaliação, “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional” (*EAE-E4D*), na base da qual esteve a falta de instrumentos que contemplassem a multidimensionalidade do construto, sustentada por estudos anteriores (Veiga, 2008, cit. por Veiga, 2013a) e ainda por entrevistas e pela revisão da literatura previamente realizada. A sugestão da inclusão da dimensão agenciativa, patente não só no artigo de Reeve e Tseng (2011), mas também, ainda que indiretamente, nos estudos de Sá e Veiga, 2009; Veiga, 2012; Veiga e Melim, 2007 (cit. por Veiga, 2013a) contribuíram, também, para a construção da nova escala de avaliação do envolvimento dos alunos na escola. Devem ainda referir-se estudos anteriores com impacto nas dimensões comportamental, afetiva e cognitiva, nomeadamente os de Archambault, Janosz, Fallu e Pagani (2009) e Veiga (2008) na dimensão comportamental. A dimensão afetiva decorreu dos recentes estudos publicados pelo PISA (Veiga, 2012b). Quanto à dimensão cognitiva, surge associada aos processos de aprendizagem, motivação e gestão do tempo escolar, analisadas nos estudos de Sá e Veiga, 2009; Britton e Tesser, 1991 e Veiga e Melim, 2007. As quatro dimensões foram depois explanadas num inquérito de 20 itens, cujas respostas, quantificadas numa escala de tipo Likert, de 1 a 6, em que 1 significa “totalmente em desacordo” e 6 corresponde a “totalmente de acordo”, permitiram apurar a posição dos estudantes nacionais face ao seu envolvimento na escola (Veiga, 2013a).

Relativamente à fidelidade dos instrumentos de medida, Veiga (2013a) menciona que a partir do SPSS e através do cálculo da consistência interna dos itens, foi possível obter valores elevados de “alfa”, relativos aos vários fatores, tendo a dimensão agenciativa apresentado valores mais elevados (0,87), ao contrário da dimensão comportamental, com menores valores registados (0,70).

Quanto às qualidades psicométricas deste instrumento, os elementos relativos à validade externa, permitiram observar correlações positivas e fortemente significativas entre as dimensões do envolvimento avaliado com esta nova escala e as dimensões do envolvimento avaliado com a SESIS, de Lam et al., (2012, in press, cit. por Veiga, 2013a), aplicada a uma amostra de alunos portugueses (Veiga et al., 2012d; Veiga, 2013a). Uma correlação significativa, embora inferior registou-se na dimensão cognitiva da SESIS e na dimensão afetiva da EAE-E4D (Veiga, 2013a).

No que diz respeito à validade interna, a análise fatorial com rotação varimax permitiu apurar quatro fatores: dimensões agenciativa, afetiva, cognitiva e comportamental, cada uma com cinco itens, num total de vinte, da amostra inicial (Veiga, 2013a). Na dimensão agenciativa, em que o aluno é conceptualizado como agente da ação, são tidas em conta as iniciativas dos alunos, as intervenções nas aulas, os diálogos com o docente, as questões focadas e as sugestões por parte dos professores (Veiga, 2013a); na dimensão afetiva, pretende-se analisar a ligação à escola através da amizade recebida e praticada, o sentido de inclusão e de pertença à escola; na dimensão cognitiva, pretende-se analisar o processamento da informação, através da procura de relações entre conteúdos, gestão da informação e planeamento de métodos de aprendizagem (Veiga, 2013a); por último, na dimensão comportamental, pretende-se apurar comportamentos específicos como a perturbação intencional das aulas, a incorreção para com os professores, a distração e a falta de assiduidade (Veiga, 2013a).

Apesar dos progressos efetuados, este é um campo de pesquisa com potencialidades ainda por desenvolver (Lam et al, in press; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Veiga, 2013a; Wang, Willet, & Eccles, 2011, cit. por Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014c).

4.3.2. Escala *Children's Rights Scale*

De modo a avaliar a perceção de direitos na escola, aplicaram-se alguns itens do instrumento *Children's Rights Scale* (CRS) de Hart, Zneider e Pavlovic (1996, cit. por

Veiga 1999). Segundo Veiga (1999), esta escala, destinada a avaliar as percepções dos direitos psicossociais dos jovens, na escola e na família, inicialmente contemplava quatro versões, a saber, a existência de direitos na família, a importância dos direitos na família; a existência de direitos na escola e a importância dos direitos na escola. O questionário, destinado à avaliação das condições ideais e factuais do tratamento das crianças e jovens (Hart et al., 1996, cit. por Abreu, 2014), contou com a participação de vários países, e fez parte integrante do projeto *The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project*, UNESCO (Hart, Zneider & Pavlovic, 2001).

Acerca das percepções dos direitos psicossociais dos jovens portugueses, na família e na escola, Veiga (1999), num estudo paralelo a este projeto, adaptou a referida escala ao contexto nacional. Neste sentido, os direitos da escala CRS foram distribuídos pelas dimensões: *autodeterminação (AD)*; *instrução educacional (IE)*; *reconhecimento-estima (RE)*; *relação sócio emocional (SE)*; *proteção-segurança (PS)* e *provisão básica (PB)*.

As dimensões da escala CRS apresentam, de um modo geral e no entender do autor, coeficientes de consistência interna que ultrapassam o limiar frequentemente aceite na avaliação de resultados com estas características (Veiga, 1999), pelo que se optou por utilizar, nesta investigação, a mesma terminologia, na análise e na apresentação dos resultados obtidos.

Na adaptação da escala CRS ao contexto nacional, os quarenta itens originais foram reduzidos para uma escala organizada em torno de seis itens 1. “Ter influência nas decisões sobre a sua vida” (*autodeterminação – AD*); 2. “Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos” (*instrução educacional – IE*); 3. “Receber atenção e orientação de adultos que o estimam” (*reconhecimento-estima – RE*); 4. “Ter oportunidade de estar com os seus amigos” (*relação sócio emocional – SE*); 5. “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” (*proteção-segurança – PS*) e 6. “Ter tempo e um lugar para estar sozinho (a), sem ser incomodado (a) pelos outros” (*provisão básica – PB*).

Em consonância com a problemática do presente estudo, foram considerados os itens relativos à percepção de direitos na escola. As respostas ao questionário foram organizadas numa escala de tipo Lickert, de 1 a 6, em que 1 corresponde a “Nunca existe” e 6 a “Sempre existe”. Refira-se ainda que o estudo da fidelidade deste instrumento, a que se fez anteriormente referência, revelou coeficientes de consistência interna (índices *alpha*) de 0.77 – 6º e 7º anos; 0.71 – 9º e 10º anos, e de 0.73 na amostra total.

4.4. Procedimentos

Concedida a autorização do Ministério da Educação e da Ciência, os questionários, destinados ao estudo empírico que se pretendia levar a cabo, foram preenchidos de forma voluntária, tendo-se observado o anonimato dos sujeitos e a confidencialidade das informações prestadas, no pleno respeito pelos princípios éticos mais rigorosos.

A recolha da amostra decorreu nos quatro primeiros meses de 2012 e teve por base uma amostra representativa de diversos alunos do território nacional. As escolas, alunos e professores foram selecionados de forma aleatória, tendo os inquiridos sido previamente esclarecidos acerca dos detalhes do questionário. A responsabilidade da sua distribuição, aplicação e recolha foi atribuída a diversos inquiridores, entre os quais psicólogos e pessoal docente.

Antes do tratamento estatístico através da utilização do programa informático *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS), versão 22, procedeu-se à recolha e seleção de dados considerados pertinentes para a temática em curso.

Reitere-se que este processo ocorreu no âmbito do projeto anteriormente referido e sem contar com a participação da presente mestranda.

4.5. Variáveis de Estudo

A definição das hipóteses de um estudo condiciona o *design* da investigação, o estatuto das variáveis, bem como as técnicas de análise de dados a utilizar (Martins, 2011). Identificado o problema de investigação, importa agora apresentar as variáveis que, em função do tipo de relação entre si, condicionam a escolha dos testes estatísticos, bem como as respetivas escalas de medida (Martins, 2011).

A presente investigação teve como variáveis:

- a) Envolvimento dos alunos na escola
- b) Preferência por Ciências ou Letras
- c) Perceção das normas da escola
- d) Perceção do apoio dos professores
- e) Clima de criatividade
- f) Relações com os colegas
- g) Perceção de direitos na escola

Realizada a operacionalização das variáveis, o “envolvimento dos alunos na escola”, nos seus itens e dimensões, foi considerado, no presente estudo, como *variável dependente*. As variáveis “preferência por Ciências ou Letras”, “percepção das normas da escola”, “percepção do apoio dos professores”, “clima de criatividade”, “relações com os colegas” e “percepção de direitos na escola” foram operacionalizadas como *variáveis independentes*.

Quanto à sua natureza, a “preferência por Letras ou por Ciências” foi considerada como variável dicotômica; as restantes foram tomadas como intervalares. Atendendo às referidas variáveis, formularam-se diferentes Questões de Estudo.

Concluída a apresentação dos elementos relativos às opções metodológicas utilizadas, à caracterização da amostra estudada, identificação de instrumentos, procedimentos e variáveis de estudo, passa-se, de imediato, à exposição dos resultados obtidos na presente investigação.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Concluída a apresentação da metodologia utilizada e respetiva fundamentação, bem como a descrição dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, caracterização da amostra e a apresentação das variáveis utilizadas, importa agora apresentar os resultados obtidos, nas dimensões comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa do envolvimento dos alunos na escola, tendo em conta as questões de estudo previamente definidas. Como anteriormente referido, recorreu-se ao programa informático de tratamento estatístico de dados *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS), versão 22, apresentando-se primeiramente os resultados relativos à análise diferencial, seguidos dos resultados correlacionais.

5.1. Resultados no envolvimento em função da preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras

No que respeita às diferenças no envolvimento dos alunos na escola, em função da sua preferência por Ciências ou Letras, optou-se pela análise diferencial visto tratar-se de dois grupos independentes. De acordo com Martins (2011), para comparar este tipo de grupos, os testes de diferenças para amostras independentes, designados por *Testes de Diferenças em Contexto de Design Inter-Sujeitos* são os mais adequados, daí a escolha deste *design* que permite detetar se existem diferenças entre grupos distintos (neste caso os alunos que mostraram a sua preferência por Ciências ou por Letras) e avaliar a sua relação com a variável dependente em estudo – o Envolvimento dos Alunos na Escola.

Deste modo, e com o objetivo de responder à questão de estudo número 1 [Q1: “Será que o EAE varia em função da sua preferência por Ciências ou por Letras?”], procedeu-se à análise diferencial do EAE, atendendo à variável “Preferência por Ciências ou por Letras”. Esta análise permitiu apurar os valores de média, desvio padrão, *t Student* e de significância que se apresentam na Tabela 7. Importa acrescentar que esta tabela apresenta apenas os valores que evidenciam significância estatística, embora a consulta

de todos os dados obtidos na análise diferencial possa ser feita nas tabelas que constam dos Anexos ao presente estudo.

Tabela 7

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da sua preferência por Ciências ou Letras (PrefCL).

Dimensão	Itens do EAE	PrefCL	N	Média	DP	t	Sig.
Cognitiva	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	C	466	1,6974	,45987	1,967	,050
		L	180	1,6167	,48755		
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	C	466	1,0751	,26385	-2,512	,012
		L	180	1,1389	,34680		
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	C	466	1,0515	,22126	-4,006	,000
		L	180	1,1444	,35252		
	12. Falto às aulas estando na escola.	C	466	1,0236	,15198	-2,658	,008
		L	180	1,0667	,25014		
	13. Perturbo a aula propositadamente.	C	466	1,0451	,20767	-2,398	,017
		L	180	1,0944	,29326		
Agenciativa	15. Estou distraído(a) nas aulas.	C	466	1,2232	,41682	-2,613	,009
		L	180	1,3222	,46863		
	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	C	466	1,7275	,44574	2,894	,004
		L	180	1,6111	,48886		

Legenda: *p<0,05; **p<0,01 C = “Ciências” vs L = “Letras”

Tendo por base os valores apresentados na Tabela 7, as diferenças apresentam significância estatística em sete dos vinte itens analisados, estando contempladas as quatro dimensões do envolvimento, como a seguir se mostra.

Na dimensão cognitiva, embora com diferenças já no limiar da significância estatística (0,50), salienta-se o item 2 [“Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”]. De referir que os valores da média são superiores no grupo de alunos com preferência por Ciências, sugerindo que procuram relacionar as disciplinas em maior grau do que os alunos de Letras.

Destacam-se, igualmente, as diferenças com significância estatística, no item 16, [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”] – dimensão agenciativa. Os valores da média apresentam-se superiores, mais uma vez, no grupo de alunos de Ciências, mostrando que são estes alunos que colocam mais questões aos professores.

Os itens 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] – dimensão afetiva; 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 12 [“Falto às aulas estando na escola”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] e 15 [Estou distraído (a) nas aulas”] – dimensão comportamental constituem índices de não envolvimento, pelo que obrigam à leitura invertida dos resultados. No item 6 é possível verificar que os alunos de Ciências

se consideram menos excluídos na escola do que os de Letras. Em todos os itens da dimensão comportamental, de notar a mesma diferença significativa, favorável ao grupo de Ciências, mais envolvidos na escola. O valor da média, nos itens inversos, é menor nos alunos de Ciências do que nos de Letras.

Terminada a análise diferencial, passa-se agora a apresentar os resultados decorrentes das análises correlacionais.

5.2. Resultados correlacionais entre o envolvimento e as normas da escola

Para se proceder à análise da relação entre duas variáveis métricas, ou intervalares, é adequado usar o coeficiente de correlação linear *Pearson*, que permite medir a intensidade da relação entre as duas variáveis, verificando se estão associadas. Este coeficiente permite ainda averiguar a direção (positiva ou negativa) e a grandeza (+1 e -1) dessa associação. À correlação de +1 dá-se o nome de correlação positiva perfeita entre variáveis. As variáveis serão consideradas independentes se não se verificar qualquer tipo de relação entre si, o que nos é transmitido através da correlação de zero (0), ou próxima de zero (Martins, 2011). Sempre que o índice de correlação entre variáveis apresentar um valor entre 0 e 0,2 considera-se que a correlação é muito baixa; se apresentar valores entre 0,2 e 0,39 considera-se que apresenta uma baixa associação linear; ela será considerada moderada se apresentar um coeficiente entre 0,4 e 0,69; será considerada elevada se apresentar valores entre 0,7 e 0,89 e considerar-se-á muito elevada se o coeficiente obtido estiver entre 0,9 e 1. Sempre que o valor de r assumir valores negativos está presente uma relação linear negativa (Pestana & Gageiro, 2008).

Partindo das considerações acima expostas, as análises correlacionais realizadas visavam apurar as relações ocorridas entre as variáveis do presente estudo, tal como a sua significância estatística. Em resposta às questões de investigação número dois [Q2: “Haverá alguma relação entre o EAE e as normas da escola?”]; número três [Q3: “Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percecionado pelo aluno?”]; número quatro [Q4: “Haverá alguma relação entre o EAE e a sua relação com os colegas?”]; número cinco [Q5: “Será que o EAE varia com o clima de criatividade?”] e número seis [Q6: “Será que o EAE varia em função dos direitos percecionados pelo aluno?”], os resultados decorrentes destas análises apresentaram correlações estatisticamente significativas ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Tabela 8

Correlações entre o envolvimento dos alunos (EAE) e a percepção das normas existentes na escola (PNE)

Dimensão	Itens do EAE/PNE	PNE 1	PNE 2	PNE 3	PNE 4
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,178**	,043	,184**	,193**
	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,174**	-,051	,199**	,196**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,089*	,094*	,108**	,122**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,122**	-,086*	,070	,105**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,169**	,027	,152**	,179**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,108**	-,032	-,087*	-,134**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,168**	,076*	,164**	,193**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,176**	-,015	,179**	,200**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,174**	,019	,181**	,169**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,117**	,041	-,127**	-,184**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,095*	-,030	-,083*	-,122**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,199**	,038	-,051	-,140**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,189**	,084*	-,089*	-,139**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,157**	,035	-,079*	-,101**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,162**	,020	-,073	-,117**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,204**	-,046	,096*	,166**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,086*	,002	,075*	,099**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,137**	-,009	,140**	,159**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,135**	-,057	,081*	,104**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,027	,011	,075*	,051

Legenda: *p<0,05; **p<0,01

PNE1 = “Nas aulas existe um conjunto bem definido de regras que temos que seguir”; PNE2 = “As regras, nas aulas, parecem mudar bastante”; PNE3 = “Os professores explicam o que pode acontecer se eu transgredir uma regra”; PNE4 = “Os meus professores explicam quais as regras que se devem cumprir”.

No que diz respeito à questão de estudo número 2 [Q2: “Haverá alguma relação entre o EAE e as normas da escola?”], como se pode observar na Tabela 8, notaram-se, na generalidade das situações, correlações estatisticamente significativas e no sentido esperado, ou seja positivas, entre os itens do EAE e a variável “Percepção das normas da escola por parte dos alunos”. Esta variável foi operacionalizada através da utilização de itens específicos, a saber: PNE 1 – [“Nas aulas existe um conjunto bem definido de regras que temos que seguir”]; PNE 2 – [“As regras, nas aulas, parecem mudar bastante”] PNE 3 – [“Os professores explicam o que pode acontecer se eu transgredir uma regra”] e PNE 4 – [“Os meus professores explicam quais as regras que se devem cumprir”].

Considerando o item PNE 1 [“Nas aulas existe um conjunto bem definido de regras que temos que seguir”], observou-se a existência de correlações estatisticamente significativas e positivas ($p < 0,01$) com os seguintes itens do EAE: 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”]; 02 [“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”]; 04 [“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”]; 05 [“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”] – dimensão cognitiva –; 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”]; 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”] – dimensão afetiva –; 16 [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”]; 18 [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”]; e ainda com o item 19 [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”], estes últimos relativos à dimensão agenciativa. Ainda em relação ao mesmo item (PNE 1) observaram-se correlações estatisticamente significativas, mas negativas (portanto no sentido esperado), nos itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”]; 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] – dimensão afetiva –; 12 [“Falto às aulas estando na escola”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”]; 14 [“Sou mal-educado (a) com o professor”] e 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”] – dimensão comportamental. Com um nível de significância mais baixo ($p < 0,05$) verificaram-se ainda correlações significativas e positivas nos itens 03 [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”] – dimensão cognitiva – e 17 [“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”] – dimensão agenciativa. Também com este nível de significância, mas negativo e no sentido esperado, surgiu o item 11, da dimensão comportamental [“Falto à escola sem uma razão válida”].

No que diz respeito ao item PNE 2 [“As regras, nas aulas, parecem mudar bastante”], observaram-se correlações estatisticamente significativas e positivas ($p < 0,05$), nos itens 03 [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”] – dimensão cognitiva – ; 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”] – dimensão afetiva – e 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] – dimensão comportamental. Foi possível verificar as mesmas correlações significativas, embora negativas, no item 04 [“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”] – dimensão cognitiva. Os restantes itens não apresentaram significância correlativa.

Quanto ao item PNE 3 – [“Os professores explicam o que pode acontecer se eu transgredir uma regra”], observaram-se correlações estatisticamente significativas e positivas ($p < 0,01$) nos itens 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”]; 02 [“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”]; 03 [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”]; 05 [“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”] – dimensão cognitiva; 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”]; 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”] – dimensão afetiva – e 18 [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”] – dimensão agenciativa. A correlação mostrou-se ainda significativa mas negativa nos itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] e 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] – dimensão afetiva. Com um nível de significância mais reduzido ($p < 0,05$) verificaram-se ainda correlações significativas e positivas nos itens 16 [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”]; 17 [“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”]; 19 [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”] e 20 [“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”] – dimensão agenciativa. Apresentaram uma baixa correlação negativa os itens 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] e 14 [“Sou mal-educado(a) com o professor”] – dimensão comportamental.

Relativamente ao item PNE 4 – [“Os meus professores explicam quais as regras que se devem cumprir”], à exceção do item 20 [“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”] – dimensão agenciativa –, sem significância estatística, todos os outros apresentaram uma correlação significativa ($p < 0,01$). Esta correlação, no sentido

negativo, manifestou-se nos itens 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”], 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] – dimensão afetiva; 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 12 [“Falto às aulas estando na escola”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”]; 14 [“Sou mal-educado (a) com o professor”] e 15 [“Estou distraído (a) nas aulas”], relativos à dimensão comportamental. No sentido positivo a correlação evidenciou-se em todos os outros itens: 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”]; 02 [“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”]; 03 [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”]; 04 [“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”]; 05 [“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”] – dimensão cognitiva; 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”]; 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”] – dimensão afetiva; 16 [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”]; 17 [“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”]; 18 [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”] e 19 [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”] da dimensão agenciativa.

5.3. Resultados correlacionais entre o envolvimento e o apoio dos professores

Em resposta à questão de estudo número 3 [Q3: “Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percecionado pelo aluno?”], poder-se-á consultar a Tabela 9 que, por questões de espaço se encontra na página seguinte e mostra uma correlação estatisticamente significativa ($p < 0,05$; $p < 0,01$), no sentido esperado, nas variáveis em análise – EAE e perceção do apoio dos professores.

Tabela 9

Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção do apoio pelos professores (PAP)

Dimensão	Itens do EAE/PAP	PAP1	PAP2	PAP3
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,165**	-,096*	,166**
	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,182**	-,121**	,229**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,103**	,031	,158**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,139**	-,133**	,172**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,205**	-,042	,235**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,094*	,207**	-,140**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,168**	-,164**	,196**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,221**	-,207**	,234**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,248**	-,157**	,284**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,155**	,244**	-,134**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,163**	,143**	-,101**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,185**	,205**	-,138**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,208**	,139**	-,109**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,114**	,160**	-,022
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,232**	,181**	-,144**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,047	-,181**	,211**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,033	-,042	,215**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,121**	-,087*	,221**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,091*	-,106**	,171**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,040	,011	,168**

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

PAP1 = “Os meus professores tratam-me com justiça”; PAP2 = “Os meus professores pensam que a minha capacidade para aprender é inferior à dos meus colegas”; PAP3 = “Os meus professores interessam-se por mim”.

Para esta análise foram considerados os seguintes itens: PAP 1 – [“Os meus professores tratam-me com justiça”]; PAP2 – [“Os meus professores pensam que a minha capacidade para aprender é inferior à dos meus colegas”] e PAP 3 – [“Os meus professores interessam-se por mim”].

Relativamente ao item PAP 1 – [“Os meus professores tratam-me com justiça”], salientam-se as correlações estatisticamente significativas, embora reduzidas, ($p < 0,05$) no item 19 da dimensão agenciativa – [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”] – correlação positiva – e no item 06 da dimensão afetiva [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] – correlação negativa. Também com uma correlação negativa mas com significância estatística ($p < 0,01$) estão todos os itens inversos da dimensão comportamental e o item 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva. Com o mesmo nível de significância, embora positiva, estão todos os itens da dimensão cognitiva, os itens 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] e 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”], da dimensão afetiva. O item 18 da dimensão agenciativa, [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”], apresentou idêntica significância estatística, ($p < 0,01$), ao contrário dos restantes itens que não manifestaram relevância estatística.

Quanto ao item PAP2 – [“Os meus professores pensam que a minha capacidade para aprender é inferior à dos meus colegas”], destacam-se as correlações estatisticamente significativas, embora reduzidas e negativas ($p < 0,05$) no item 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”] – dimensão cognitiva e o item 18 da dimensão agenciativa [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”]. Também negativas mas com uma correlação estatisticamente significativa ($p < 0,01$) surgem os itens 02 [“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”] e 04 [“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”] da dimensão cognitiva; 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] e 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”] da dimensão afetiva, e os itens 16 [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”] e 19 [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”] da dimensão agenciativa. Com igual significância estatística positiva ($p < 0,01$)

surgem todos os itens inversos (06, 10, – dimensão afetiva – e 11, 12, 13, 14 e 15 – dimensão comportamental. Os restantes itens não apresentam significância estatística.

O item PAP 3, [“Os meus professores interessam-se por mim”], apresentou correlações estatisticamente significativas e negativas ($p<0,01$) nos itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”]; 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva; 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 12 [“Falto às aulas estando na escola”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] e 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”], da dimensão comportamental. Todos os outros itens das dimensões cognitiva, afetiva e agenciativa, à exceção do item 14 [“Sou mal educado(a) com o professor”], apresentaram correlações estatisticamente significativas e positivas ($p<0,01$).

5.4. Resultados correlacionais entre o envolvimento e a relação com os colegas

A partir da Tabela 10 é possível observar as correlações estatisticamente significativas ($p<0,05$; $p<0,01$), entre os itens do EAE e a variável “Relação com os colegas”, respeitante à questão de estudo número 4 [Q4: “Haverá alguma relação entre o EAE e a sua relação com os colegas?”]. A variável foi considerada nos seguintes itens: ReCol 1 – [“Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola”]; ReCol 2 – [“Os meus amigos ajudam-me quando preciso deles para as coisas da escola”] e ReCol 3 – [“Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola”].

Considerando o item ReCol 1 – [“Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola”], constataram-se correlações estatisticamente significativas e positivas ($p<0,01$) nos itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”]; 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva; 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] e 14 [“Sou mal-educado (a) com o professor”] da dimensão comportamental. A mesma significância correlacional, embora negativa, pôde constatar-se nos itens 04 [“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”] da dimensão cognitiva; 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] e 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”] da dimensão afetiva.

Tabela 10

Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a sua relação com os colegas (RECOL)

Dimensão	Itens do EAE/RECOL	RECOL 1	RECOL 2	RECOL 3
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,085*	,149**	,169**
	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	-,048	,176**	,199**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,060	,091*	,071
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	-,110**	,211**	,148**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,058	,104**	,144**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	,423**	-,189**	-,332**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	-,360**	,279**	,584**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	-,339**	,292**	,540**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	-,302**	,257**	,506**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	,436**	-,246**	-,474**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	,129**	-,079*	-,121**
	12. Falto às aulas estando na escola.	,085*	-,042	-,053
	13. Perturbo a aula propositadamente.	,103**	-,135**	-,053
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	,130**	-,143**	-,068
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	,018	-,119**	-,010
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	-,060	,119**	,232**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	-,032	,109**	,201**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	-,080*	,109**	,201**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	-,055	,102**	,246**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,000	,065	,097*

Legenda: *p<0,05; **p<0,01

RECOL1 = “Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola”; **RECOL2** = “Os meus amigos ajudam-me quando preciso deles para as coisas da escola”; **RECOL3** = “Consigo fazer amizade com os meus colegas de escola”.

Também negativa mas com um nível de significância mais reduzido ($p<0,05$) surge, na dimensão agenciativa, o item 18 [“Comento com os meus professores, quando alguma

coisa me interessa”]. A mesma significância correlacional estatística, ainda que positiva, foi apurada nos itens 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”], relativo à dimensão cognitiva e 12 [“Falto às aulas estando na escola”], pertencente à dimensão comportamental. Os restantes itens não revelaram significância correlacional a destacar.

Atendendo ao item ReCol 2 – [“Os meus amigos ajudam-me quando preciso deles para as coisas da escola”], as correlações estatisticamente significativas e positivas ($p<0,01$) foram evidentes nos itens 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”]; 02 [“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”]; 04 [“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”]; 05 [“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”] da dimensão cognitiva; nos itens 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] e 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”] da dimensão afetiva; nos itens 16 [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”]; 17 [“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”]; 18 [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”] e ainda no item 19, [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”], pertencentes à dimensão agenciativa. Correlações estatisticamente significativas mas negativas ($p<0,01$) verificaram-se nos itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] e 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva e nos itens 13 [“Perturbo a aula propositadamente”]; 14 [“Sou mal-educado(a) com o professor”] e 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”] da dimensão comportamental. Também negativa mas numa associação linear mais baixa ($p<0,05$) registou-se o item inverso 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”] da dimensão comportamental e o item 03, da dimensão cognitiva [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”], embora este com uma correlação positiva.

Em função do item ReCol 3 – [“Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola”], foi possível apurar correlações estatisticamente significativas e positivas ($p<0,01$) nos itens 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”]; 02 [“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”]; 04 [“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”] e 05 [“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo

que um teste ainda não esteja próximo”], relativos à dimensão cognitiva; a mesma correlação significativa se verificou nos itens 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] e 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”] da dimensão afetiva e nos itens 16 [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”]; 17 [“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”]; 18 [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”] e 19 [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”] da dimensão agenciativa. Também se verificaram correlações estatisticamente significativas ($p < 0,01$) mas negativas, nos itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”]; 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva e 11 – dimensão comportamental – [“Falto à escola sem uma razão válida”]. Com uma associação linear positiva e mais reduzida apenas se constatou o item 20 – dimensão agenciativa – [“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”]. Os restantes valores não apresentaram significância de relevo.

5.5. Resultados correlacionais entre o envolvimento e o clima de criatividade

Tendo em conta a questão de estudo número 5 [Q5: “Será que o EAE varia com o clima de criatividade?”] foi analisada a associação entre o EAE e a variável “Clima de criatividade”, nos itens que constam da Tabela 11, a saber: CLCRIAT 1 – [“Na minha escola, os professores incentivam os alunos a colocar questões”]; CLCRIAT 2 – [“Os meus professores encorajam os alunos a expressar as suas próprias ideias”]; CLCRIAT 3 – [“A minha escola desenvolve muitas atividades criativas fora da sala de aula”]; CLCRIAT 4 – [“Na minha escola os meus professores ilustram a matéria com bons exemplos”] e CLCRIAT 5 – [“Os meus professores incentivam a participação nas aulas”]. Tal como esperado, registaram-se correlações estatisticamente significativas ($p < 0,05$; $p < 0,01$), entre os itens do EAE e a referida variável.

Tabela 11

Correlações entre o *envolvimento dos alunos (EAE)* e a *percepção do clima de criatividade (CLCRIAT)*

Dimensão	Itens do EAE/CLCRIAT	CLCRIAT1	CLCRIAT2	CLCRIAT3	CLCRIAT4	CLCRIAT5
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,134**	,167**	,184**	,188**	,144**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,211**	,195**	,178**	,205**	,223**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,122**	,105**	,210**	,189**	,091*
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,157**	,131**	,110**	,133**	,144**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,155**	,183**	,256**	,303**	,213**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,035	-,073	-,095*	-,064	-,142**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,133**	,200**	,126**	,169**	,142**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,124**	,192**	,206**	,200**	,228**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,178**	,169**	,203**	,197**	,172**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,068	-,098*	-,062	-,098*	-,148**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,031	-,054	-,074	-,144**	-,113**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,117**	-,147**	-,096*	-,166**	-,219**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,116**	-,114**	-,074	-,094*	-,170**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,047	-,094*	-,073	-,081*	-,150**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,076*	-,110**	-,106**	-,198**	-,138**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,182**	,173**	,149**	,182**	,178**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,157**	,109**	,180**	,148**	,117**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,176**	,183**	,170**	,155**	,172**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,156**	,156**	,135**	,141**	,156**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,129**	,092*	,149**	,103**	,059

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

CLCRIAT1 = “Na minha escola, os professores incentivam os alunos a colocar questões”; CLCRIAT2 = “Os meus professores encorajam os alunos a expressar as suas próprias ideias”; CLCRIAT3 = “A minha escola desenvolve muitas atividades criativas fora da sala de aula”; CLCRIAT4 = “Na minha escola os meus professores ilustram a matéria com bons exemplos”; CLCRIAT5 = “Os meus professores incentivam a participação nas aulas”.

Relativamente ao item CLCRIAT 1 – [“Na minha escola, os professores incentivam os alunos a colocar questões”], verificou-se uma ausência de correlações significativas nos itens inversos da dimensão afetiva, item 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] e 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] e nos itens 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”] e 14 [“Sou mal-educado (a) com o professor”] da dimensão comportamental. Ainda nos itens inversos registou-se uma correlação estatisticamente significativa, negativa, ($p<0,01$), nos itens 12 [“Falto às aulas estando na escola”] e 13 [“Perturbo a aula propositadamente”], referentes à dimensão comportamental. O mesmo se verificou com o item inverso 15 – dimensão comportamental – [“Estou distraído (a) nas aulas”], ainda que com um nível de significância mais reduzido ($p<0,05$). Todos os restantes itens apresentaram uma correlação estatisticamente significativa positiva ($p<0,01$).

No item CLCRIAT 2, [“Os meus professores encorajam os alunos a expressar as suas próprias ideias”], não se registaram correlações significativas nos itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] – dimensão afetiva – e 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”] – dimensão comportamental. Observou-se uma correlação estatisticamente significativa positiva, ainda que reduzida ($p<0,05$) no item 20 da dimensão agenciativa – [“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”]. O mesmo ocorreu nos itens inversos 10, da dimensão afetiva, [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] e 14 da dimensão comportamental, [“Sou mal-educado (a) com o professor”], mas em sentido negativo. Também em sentido negativo, mas com uma significância estatística mais elevada ($p<0,01$), se apresentaram os itens inversos da dimensão comportamental 12, [“Falto às aulas estando na escola”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] e 15 [“Estou distraído (a) nas aulas”]. Foram registadas correlações positivas e estatisticamente significativas ($p<0,01$) em todos os restantes itens.

No item CLCRIAT 3, [“A minha escola desenvolve muitas atividades criativas fora da sala de aula”], não apresentaram significância estatística o item inverso 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva e os itens da dimensão comportamental 11, [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] e 14 [“Sou mal-educado (a) com o professor”]. Ocorreu uma correlação estatisticamente significativa negativa, ($p<0,05$) nos itens inversos 06, [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] da dimensão afetiva e 12, [“Falto às aulas estando na escola”] da dimensão comportamental. Em todos os itens das

dimensões cognitiva e agenciativa, bem como nos restantes itens da dimensão afetiva, foram notórias as correlações positivas e estatisticamente significativas ($p<0,01$).

Quanto ao item CLCRIAT 4, [“Na minha escola os meus professores ilustram a matéria com bons exemplos”], sem significância estatística salienta-se apenas o item inverso 06 da dimensão afetiva, [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”]. Todos os outros itens inversos, a saber, os itens 10 da dimensão afetiva, [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”], os itens 13 e 14 da dimensão comportamental, respetivamente [“Perturbo a aula propositadamente”] e [“Sou mal-educado(a) com o professor”], apresentam uma correlação estatisticamente significativa negativa ($p<0,05$). As correlações surgem um pouco mais elevadas ($p<0,01$) nos itens da dimensão comportamental 11, [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 12 [“Falto às aulas estando na escola”] e 15 [“Estou distraído(a) nas aulas”]. Em todos os itens da dimensão cognitiva e da dimensão agenciativa, bem como nos restantes itens da dimensão afetiva, foram evidentes as correlações estatisticamente significativas e positivas ($p<0,01$).

No item CLCRIAT 5, [“Os meus professores incentivam a participação nas aulas”] à exceção do item 20 da dimensão agenciativa, [“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”], todos os itens das diferentes dimensões apresentaram significância estatística ($p<0,05$; $p<0,01$). Apresentou uma baixa associação linear positiva, ($p<0,05$), o item 03 da dimensão cognitiva [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”]. Todos os itens inversos (dimensões afetiva e comportamental) mostraram correlações significativas mas negativas ($p<0,01$). Os restantes itens, distribuídos pelas dimensões cognitiva, afetiva e agenciativa, apresentaram correlações estatisticamente significativas, mas positivas ($p<0,01$).

5.6. Resultados correlacionais entre o envolvimento e os direitos na escola

Considerando a questão de estudo número 6 [Q6: “Será que o EAE varia em função dos direitos percecionados pelo aluno?”], foram detetadas correlações estatisticamente significativas ($p<0,05$; $p<0,01$), no sentido esperado, entre o EAE e a variável “Perceção de direitos na escola”, conforme se poderá verificar na Tabela 12.

Tabela 12

Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção de direitos na escola (PDE)

Dimensão	Itens do EAE / PDE	AD	IE	RE	SE	PS	PB
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,189**	,186**	,178**	,091*	,118**	,149**
	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,200**	,262**	,220**	,163**	,160**	,125**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,143**	,197**	,159**	,018	,134**	,169**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,195**	,241**	,191**	,123**	,173**	,030
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,135**	,254**	,197**	,131**	,129**	,185**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,006	-,090*	-,065	-,180**	-,107**	-,047
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,130**	,183**	,240**	,211**	,139**	,133**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,118**	,235**	,231**	,295**	,195**	,166**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,088*	,197**	,231**	,255**	,206**	,169**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,046	-,137**	-,125**	-,199**	-,144**	-,119**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,063	-,155**	-,147**	-,154**	-,165**	-,051
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,025	-,161**	-,136**	-,197**	-,106**	-,014
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,051	-,091*	-,129**	-,128**	-,185**	,021
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,053	-,075*	-,113**	-,129**	-,105**	,006
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,052	-,149**	-,172**	-,058	-,179**	-,042
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,197**	,253**	,185**	,148**	,036	,072
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,120**	,164**	,176**	,099**	,058	,079*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,194**	,253**	,182**	,128**	,063	,066
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,165**	,197**	,136**	,107**	,006	,041
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,162**	,151**	,118**	,055	,058	,092*

Legenda: *p<0,05; **p<0,01

AD = “Ter influência nas decisões sobre a sua vida”(autodeterminação); IE = “Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos”- (*instrução educacional*); RE = “Receber atenção e orientação de adultos que o estimam”- (*reconhecimento-estima*); SE = “Ter oportunidade de estar com os seus amigos”- (*relação sócio emocional*); PS = “Ser tratado com justiça quando comete algum erro”- (*proteção-segurança*); PB = “Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros”- “(*provisão básica*).

Para a análise da variável *direitos na escola* foram considerados os seguintes itens: AD – [“Ter influência nas decisões sobre a sua vida”(autodeterminação)]; IE – [“Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos” (*instrução educacional*)]; RE – [“Receber atenção e orientação de adultos que o estimam” (*reconhecimento-estima*)]; SE – [“Ter oportunidade de estar com os seus amigos”(relação sócio emocional)]; PS – [“Ser tratado com justiça quando comete algum erro”(proteção-segurança)] e PB – [“Ter tempo e um lugar para estar sozinho (a), sem ser incomodado (a) pelos outros” (*provisão básica*)].

Relativamente ao item [“Ter influência nas decisões sobre a sua vida”(autodeterminação)], codificada com a sigla AD, não se verificaram correlações estatisticamente significativas, nos itens inversos da dimensão afetiva, 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] e 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”]; nos itens da dimensão comportamental 11, [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 12 [“Falto às aulas estando na escola”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”]; 14 [“Sou mal-educado (a) com o professor”] e 15 [“Estou distraído (a) nas aulas”]. No item 09 da dimensão afetiva, [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”], registou-se uma correlação significativa e positiva ($p<0,05$). Associações lineares significativas mais elevadas ($p<0,01$), igualmente positivas, ocorreram em todos os itens da dimensão cognitiva e da dimensão agenciativa. O mesmo tipo de correlações foi ainda observado nos itens 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”] e 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] da dimensão afetiva.

O item do envolvimento dos alunos na escola, IE – [“Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos” (*instrução educacional*)], apresentou correlações estatisticamente significativas ($p<0,05$; $p<0,01$) em todos os itens das diferentes dimensões. Nos itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] e 14 [“Sou mal-educado (a) com o professor”] da dimensão comportamental registaram-se correlações negativas, estatisticamente significativas ($p<0,05$). Os restantes itens inversos, 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva; 11 [“Falto à escola sem uma razão

válida”]; 12 [“Falto às aulas estando na escola”] e 15, [“Estou distraído (a) nas aulas”], da dimensão comportamental, apresentaram igualmente correlações negativas, mas um pouco mais elevadas ($p < 0,01$). Com o mesmo nível de correlações, mas positivas, surgiram todos os itens da dimensão cognitiva e agenciativa e ainda os itens da dimensão afetiva 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] e 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”].

Valores correlacionais estatisticamente significativos ($p < 0,01$) ocorreram no item RE – [“Receber atenção e orientação de adultos que o estimam” (*reconhecimento-estima*)]. No item 06 da dimensão afetiva [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] não se registaram associações. No item inverso 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”], da dimensão afetiva, e em todos os itens da dimensão comportamental, registaram-se correlações no sentido negativo, como esperado. Nos restantes itens da dimensão cognitiva, da dimensão agenciativa e nos itens 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] e 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”], da dimensão afetiva, as correlações registadas e estatisticamente significativas ($p < 0,01$) verificaram-se no sentido positivo.

No item SE, [“Ter oportunidade de estar com os seus amigos” (*relação sócio emocional*)], foi notória a ausência de correlações significativas na dimensão cognitiva; no item 03 [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”]; no item 15 da dimensão comportamental, [“Estou distraído (a) nas aulas”] e no item 20 da dimensão agenciativa, [“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”].

Os itens inversos 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] e 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva e os itens 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”]; 12 [“Falto às aulas estando na escola”]; 13 [“Perturbo a aula propositadamente”] e 14 [“Sou mal-educado (a) com o professor”], da dimensão comportamental, manifestaram correlações negativas, estatisticamente significativas ($p < 0,01$). Os mesmos valores correlacionais, embora positivos, ocorreram em todos os outros itens, à exceção do item 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”] da dimensão cognitiva, com um nível de significância, também positivo, mas um pouco mais reduzido ($p < 0,05$).

Quanto ao item PS – [“Ser tratado com justiça quando comete algum erro”– (*proteção-segurança*)] – destaca-se a dimensão agenciativa, onde não ocorreram correlações estatisticamente significativas. Já a totalidade das restantes dimensões manifestaram, no sentido esperado, um valor correlacional estatisticamente significativo ($p<0,01$). Tal como ocorreu noutras variáveis, também aqui os itens se comportaram no sentido esperado: enquanto os itens inversos apresentaram valores negativos, os restantes itens exibiram valores positivos.

As correlações estatisticamente significativas ($p<0,05$; $p<0,01$) ocorreram, no sentido esperado, no último item analisado PB– [“Ter tempo e um lugar para estar sozinho (a), sem ser incomodado (a) pelos outros” (*provisão básica*)]. O valor correlacional mais baixo manifestou-se, de forma positiva, nos itens 17, [“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”] e 20 [“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas”], da dimensão agenciativa. Os restantes itens apresentaram valores correlacionais estatisticamente significativos ($p<0,01$), no item inverso 10 [“A minha escola é um lugar onde me sinto só”] da dimensão afetiva (sentido negativo) e nos itens 01 [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”]; 02 [“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”]; 03 [“Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas”]; 05 [“Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”] da dimensão cognitiva e 07 [“A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”]; 08 [“A minha escola é um lugar onde me sinto integrado (a)”] e 09 [“A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”] da dimensão afetiva, em sentido positivo.

Verificou-se uma ausência de correlações estatisticamente significativas nos restantes itens, a saber, todos os itens da dimensão comportamental; o item 04 da dimensão cognitiva [“Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”]; o item 06 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] da dimensão afetiva e os itens da dimensão agenciativa 16 [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”]; 18 [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”] e 19 [“Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”].

Apresentados os resultados obtidos na investigação, segue-se o último capítulo, onde constam a sua discussão e interpretação, que tiveram por base a revisão da literatura

realizada nos primeiros capítulos. Logo depois surgem as possíveis considerações, limitações do presente estudo e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, CONSIDERAÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

Apresentados, no capítulo precedente, os resultados obtidos nas dimensões comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa do envolvimento dos alunos na escola, a partir das questões de estudo previamente definidas, procede-se agora à discussão dos resultados, decorrentes da análise diferencial e correlacional, a que se sucedem as considerações, limitações e sugestões do presente estudo.

6.1. Envolvimento e preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras (análise diferencial)

Neste ponto apresenta-se a discussão dos resultados, obtidos no âmbito da análise diferencial, centrando-se nas variações do EAE em função da variável “preferências por Ciências ou por Letras”.

A partir da questão de estudo número 1 [Q1: “Será que o EAE varia em função da sua preferência por Ciências ou por Letras?”], pretendeu-se verificar se existiam diferenças significativas no EAE em função da preferência por Ciências ou por Letras, por parte dos inquiridos, o que se observou em alguns itens do EAE. A análise dos resultados mostrou diferenças significativas, favoráveis aos alunos com preferência por Ciências. Estes resultados manifestaram-se em sete dos vinte itens analisados e contemplaram as quatro dimensões do envolvimento.

Na dimensão cognitiva e na dimensão agenciativa, salienta-se respetivamente o item 2 [“Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras”], e o item 16 [“Durante as aulas, coloco questões aos professores”], com valores de média, superiores no grupo de alunos com preferência por Ciências, o que parece sugerir que estes alunos procuram relacionar as disciplinas em maior grau do que os alunos de Letras, e têm mais facilidade em colocar questões aos professores. Na dimensão afetiva, o item 6 [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a) ”] e, na dimensão comportamental, os itens 11, 12, 13 e 15, relativos, respetivamente à falta de assiduidade, às faltas às aulas estando na escola, à perturbação propositada da aula e à distração nas aulas, são itens inversos, que obrigam à leitura invertida dos dados. As diferenças

significativas apresentadas, favoráveis ao grupo de Ciências, levam-nos a admitir a possibilidade de que estes alunos se considerem menos excluídos na escola do que os de Letras. Por fim, na dimensão comportamental, de notar a mesma diferença significativa, favorável ao grupo de Ciências, aparentemente mais envolvidos na escola, uma vez que não faltam às aulas sem uma razão válida ou estando na escola, revelando-se menos perturbadores e distraídos.

Não foram encontradas na literatura referências à diferenciação *Ciências vs Letras*, no que ao envolvimento do aluno na escola diz respeito, daí a dificuldade de interpretação dos dados apurados. No entanto, é provável que os alunos de Ciências, com maior nível de formação em quantificação, estejam mais próximos do envolvimento cognitivo e agenciativo, enquanto os formados em Letras, com uma formação desenvolvida nas ciências humanistas, sendo mais exigentes a esse nível, se percecionem a si próprios como menos envolvidos. A ausência de estudos que abordem especificamente a relação entre a preferência dos alunos pelos cursos de ciências ou de letras e o seu envolvimento, tal como apurado na revisão da literatura, limita possíveis significados dos resultados obtidos e impede a sua generalização, o que justifica o interesse por esta dimensão do EAE e a eventual inclusão desta questão de estudo, em futuros projetos de investigação.

No ponto anterior do presente capítulo, a discussão dos resultados incidiu sobre a análise diferencial, centrando-se nas variações do EAE em função da variável *preferências por Ciências ou por Letras*. Passa agora a apresentar-se a discussão dos resultados decorrentes das análises correlacionais, com a finalidade de estudar as relações entre o envolvimento dos alunos na escola e as variáveis *normas da escola, percepção de apoio pelos professores, relação com os colegas, clima de criatividade e percepção de direitos na escola*.

6.2. Envolvimento e normas da escola (análise correlacional)

Ao procurar responder à questão de estudo número 2 [Q2: “Haverá alguma relação entre o EAE e as normas da escola?”], foi possível verificar a existência de correlações significativas entre os itens do EAE e a variável “Percepção das normas da escola por parte dos alunos”. O item específico relativo à existência de um conjunto de regras bem definidas a seguir apresentou correlações significativas entre os itens das dimensões do EAE, à exceção do item 20. Resultados idênticos foram observados entre o item

específico “explicação das regras que se devem cumprir” (PNE 4) e os itens das dimensões do EAE, igualmente, com exceção do item 20. Os resultados apresentados parecem apontar no sentido de que a existência de regras a cumprir e a sua explicação influenciam positivamente o EAE em todas as dimensões. Também as consequências da transgressão de uma regra apresentaram importantes correlações com a generalidade dos itens do EAE, à exceção dos itens 04, 12 e 15 onde não se registaram correlações relevantes. Um pouco mais baixas, mas no sentido esperado, ocorreram, igualmente, correlações significativas entre o mesmo item específico e os itens do envolvimento 11, 13 e 14, da dimensão comportamental, referentes às faltas à escola sem uma razão válida, à propositada perturbação da aula e à má educação para com o professor, respetivamente. Também os itens da dimensão agenciativa, à exceção do item 18 [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”] apresentaram associações, ainda que baixas. No que diz respeito ao item referente à mudança frequente das regras, observaram-se correlações significativas, embora baixas, nos itens 03, 04, 07 e 13, respeitantes à pesquisa de informações complementares às aulas, ao empenho na descodificação de sentidos dos textos, à perceção da escola enquanto um espaço facilitador da criação de amizades e à perturbação propositada da aula, respetivamente. Os restantes itens não apresentaram correlação significativa, pelo que os resultados descritos poderão indiciar que um ambiente em que as regras mudam com frequência parece pouco propício ao EAE.

Daqui se pode inferir que quanto maior for a perceção das normas existentes na escola, o rigor na sua definição, a sua durabilidade e a indicação das consequências do incumprimento ou transgressão das regras, maior será o envolvimento dos alunos. A esta inferência não é alheia a revisão da literatura, já que os estudos publicados vão no sentido de que os alunos que se identificam com as normas e as consideram relevantes têm tendência a sentir-se mais motivados para realizar as tarefas propostas (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000; Ryan, 1995; Ryan & Connell, 1989, cit. por Skinner e Pitzer, 2012). A aceitação e o cumprimento das normas e regras escolares não podem ser descuradas, uma vez que constituem importantes fatores da dimensão comportamental (Fredricks *et al.*, 2004; Veiga, 2012b, cit. por Moura, Breia, Pereira, Henriques, & Fonseca, 2014). Já em relação à dimensão cognitiva, a capacidade de uma criança para cumprir regras e instruções é decisiva no seu desenvolvimento, embora o contrário também seja verdadeiro, uma vez que o seu desenvolvimento cognitivo interfere na capacidade de cumprir regras e instruções. Desde a primeira infância, os indivíduos

começam a fazer a transição das regras impostas pelos outros, para a autorregulação. A criança aprende, deste modo, a controlar as suas emoções e comportamentos (Liew et al., 2008; Kochanska, Coy, & Murray, 2001; Kochanska & Knaack, 2003; Kochanska et al., 2001, cit. por Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012), o que irá condicionar o seu envolvimento em ambientes de aprendizagem que favorecem a capacidade de controlar a atenção, de realizar as tarefas propostas e de participar em atividades escolares (Bierman et al., 2008, cit. por Mahatmya et al., 2012). Para além destes fatores, não podemos negligenciar a importância da explicação das normas e regras e sua relevância para o EAE (Skinner & Pitzer, 2012). O envolvimento está associado à capacidade de cumprir as tarefas solicitadas, às regras de sala de aula e à participação cooperativa com os colegas, esperando-se que os jovens tenham capacidade de seguir as normas que lhes darão acesso à sociedade adulta (Bierman et al., 2008; Luo et al., 2009; McWilliam & Bailey, 1992; McWilliam & Casey, 2008, cit. por Mahatmya et al., 2012). Pode então deduzir-se que a capacidade de cumprir as normas escolares, por parte dos alunos, constitui um caminho para o seu envolvimento na escola (Bierman et al., 2008; Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008; Luo et al., 2009, cit. por Mahatmya et al., 2012).

6.3. Envolvimento e perceção do apoio dos professores (análise correlacional)

Com a questão de estudo número 3 [Q3: “Será que o EAE varia consoante o apoio dos professores percebido pelo aluno?”], pretendia-se apurar as correlações entre o envolvimento dos alunos na escola e a sua perceção do apoio fornecido pelos professores. Os resultados obtidos registaram uma correlação estatisticamente significativa, na globalidade dos itens específicos. Relativamente ao interesse manifestado pelos professores e percebido pelos alunos, à exceção do item 14, [“Sou mal educado(a) com o professor”], onde não se registaram correlações significativas, todos os outros itens específicos evidenciaram associações, em todos os itens específicos das dimensões cognitiva, afetiva e agenciativa. Também os resultados alusivos à perceção dos alunos, acerca do sentido de justiça manifestado pelos professores, apresentaram igualmente correlações significativas, na globalidade dos itens específicos. Salientam-se apenas dois itens no limiar da significância, a saber, o item 6 da dimensão afetiva [“A minha escola é um lugar onde me sinto excluído (a)”] e o item 19 da dimensão agenciativa [“Durante as

aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”]. Por último, foram notórias as correlações relativas ao item que pretendia apurar a percepção dos alunos acerca do que os professores pensam sobre a sua capacidade para aprender, considerando-a inferior à dos colegas, na globalidade dos itens específicos, à exceção dos itens 3, 5, 17 e 20. Embora reduzidas, ocorreram, também, no sentido esperado, correlações significativas no item 01 da dimensão cognitiva, [“Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir”] e no item 18 da dimensão agenciativa, [“Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa”].

Estes resultados permitem inferir que a percepção dos alunos acerca da forma justa como os professores os tratam, o interesse que manifestam por si e a consideração acerca da sua capacidade para aprender, por comparação com outros alunos, se associam ao EAE. Um professor que está atento aos seus alunos, que valoriza os seus comportamentos positivos, que lhes transmite as suas expectativas de modo adequado, gerindo os comportamentos problemáticos, antes do seu agravamento, é um professor que implementa práticas promotoras de um ambiente positivo na sala de aula (Pianta, La Paro & Hamre, 2004, cit. por Veiga, Taveiraa, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014d) e que promove o relacionamento entre os alunos (Akey, 2006, cit. por Veiga et al., 2014d). Segundo vários autores, o apoio fornecido pelos professores é fundamental para o envolvimento comportamental dos alunos (Akey, 2006; Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001, cit. por Veiga et al., 2014d). Com efeito, os professores desempenham um papel fundamental na motivação, no sucesso e no EAE através do interesse e preocupação demonstrados, das instruções claras transmitidas, do desenvolvimento de aprendizagens significativas, do desenvolvimento da sua autonomia e da valorização das suas escolhas (Brooks, Brooks, & Goldstein, 2012; Deci & Ryan 2002b; Guthrie & Davis, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Também a confiança acerca das capacidades do aluno, por parte do professor, associada à gestão da sala de aula, ao uso de estratégias eficazes, à adequada gestão de comportamentos e à promoção do bem-estar dos alunos surgem ligados à autoeficácia do professor e parecem exercer um forte papel no EAE, de acordo com vários investigadores (Briesch & Chafouleas, 2009; Tschannen- Moran & Hoy, 2001; Hoy & Burke-Spero, 2005; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010, cit. por Veiga et al., 2014d). Para a eficácia da gestão da sala de aula e o consequente envolvimento dos alunos na escola, parecem não ser alheias as interações comunicacionais decorrentes dos diferentes modelos de intervenção psicoeducacional, sejam eles o modelo comunicacional, o psicodinâmico, o

humanista ou o transacional (Veiga, 2007; Veiga et al., 2009; Veiga, Pavlovic, Musitu, & Linares, 2011c; Veiga et al., 2014d). O EAE, mais concretamente no seu processo de ensino-aprendizagem, depende da interação professor-alunos, tornando-se o professor uma peça fundamental enquanto garante do suporte emocional, do apoio à instrução e do clima organizacional por si fomentado (Hamre & Pianta, 2007, cit. por Veiga et al., 2014d). No caso dos alunos em risco, vários estudiosos confirmam que a relação professor-aluno poderá facilitar na prevenção de comportamentos disruptivos e do abandono escolar (Hamre & Pianta, 2000; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011, cit. por Veiga et al., 2014d), influenciando de forma positiva o EAE (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002, cit. por Veiga et al., 2014d).

Em relação aos resultados obtidos no presente estudo, relativos às expectativas que os professores têm acerca das capacidades dos alunos, por estes percecionadas, parecem corroborar a literatura que menciona as diferentes perceções dos alunos acerca do modo como os professores os tratam, em função das suas capacidades. Segundo Good (1981), os alunos acreditam que o tempo de que dispõem para a realização das tarefas é dado, pelos professores, em função das suas capacidades – os que detêm mais capacidades teriam mais tempo para pensar –, o que provoca um impacto muitas vezes negativo na motivação e no EAE (Good, 1981, cit. por Nichols & Dawson, 2012). Também as classificações dos testes criam expectativas, nos professores, acerca das competências dos seus alunos, o que poderá, igualmente, condicionar a sua motivação, segundo Nichols e Dawson (2012). Os mesmos autores atribuem aos testes de elevada complexidade as dificuldades na motivação e empenho dos alunos.

Os resultados obtidos parecem, pois, responder positivamente à questão de estudo número três que destaca o apoio dos professores, percecionado pelos alunos, para o seu envolvimento escolar.

6.4. Envolvimento e relação com os colegas (análise correlacional)

Em resposta à questão de estudo número 4 [Q4: “Haverá alguma relação entre o EAE e a sua relação com os colegas?”] foi possível observar correlações significativas entre os itens específicos da variável “Relação com os colegas” e a globalidade dos itens do EAE. Considerando o item específico relativo à dificuldade em se relacionar com os

colegas, constataram-se correlações significativas nos itens do envolvimento relativos ao empenho na decodificação dos sentidos dos textos (dimensão cognitiva), na percepção pessoal da escola enquanto local de exclusão, mas também enquanto local favorável à criação de amizades, enquanto espaço onde o aluno se sente integrado, solitário ou onde percebe que os outros gostam de si (dimensão afetiva) e ainda nos itens da dimensão comportamental que apontam para as faltas à escola sem justificção, para a perturbação propositada da aula e para a má educação para com o professor. Com níveis mais baixos de correlação, foi ainda possível apurar o item relativo à planificação da escrita (dimensão cognitiva), às faltas às aulas estando na escola (dimensão comportamental) e aos comentários com os professores, por parte do aluno, acerca de assuntos do seu interesse (dimensão agenciativa). Da fraca correlação entre itens do envolvimento dos alunos na escola e a dificuldade em se relacionar com os colegas parece ser possível notar que os alunos que manifestam essa dificuldade se demonstram menos envolvidos, quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista agenciativo. A escassez de estudos que abordem especificamente as correlações entre o envolvimento dos alunos na escola e a sua relação com os colegas dificulta possíveis interpretações. Ainda assim, da análise destes resultados pode inferir-se que, quanto maior é a dificuldade que o jovem manifesta em se relacionar com os colegas, menor será o seu envolvimento cognitivo e agenciativo. No domínio cognitivo, estes alunos parecem demonstrar mais dificuldade em relacionar conhecimentos de diferentes disciplinas, disponibilizam pouco tempo para a pesquisa de temas discutidos nas aulas e não procedem à regular revisão de matérias. Por outro lado, ao considerarmos a dimensão agenciativa, os alunos com dificuldade em se relacionar com os colegas, durante as aulas não colocam questões aos professores, não estabelecem diálogo com eles acerca do que gostam ou não gostam, não intervêm para expressar as suas opiniões e não fazem sugestões para melhorar as aulas, o que pode indiciar tendência para se anularem e passarem despercebidos. Estas considerações poderão ser corroboradas pela análise dos resultados relativos à dimensão afetiva onde os alunos assinalaram correlações com a solidão sentida e a falta de integração na escola. Os resultados do envolvimento, obtidos no sentido negativo, apresentam-nos um conjunto de jovens que não fazem amigos com facilidade, não se sentem integrados, percebendo a escola como um lugar onde os outros não gostam de si. Reflexo desta dificuldade em se relacionar com os colegas pode também ser notada na dimensão comportamental, uma vez que os resultados apontam para um tipo de alunos que faltam à escola sem uma razão válida, perturbam a aula propositadamente, são mal-educados para com o professor,

embora não apresentem níveis de distração nas aulas. O nível de significância baixo, apresentado no item relativo às faltas às aulas estando na escola (item 12), pode também confirmar a dificuldade em se relacionar com os colegas, confirmando a construção de um perfil de aluno solitário, que se sente excluído e mal integrado. Estudos paralelos parecem corroborar esta ideia, ao invocar que a motivação e o envolvimento são prejudicados quando os alunos se sentem desligados dos outros e sem apoio (Becker & Luthar, 2002; Finn, 1989, 1993, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Num outro extremo, a investigação sobre alunos rejeitados ou intimidados pelos seus pares tem sublinhado as experiências sociais negativas como uma forma de alienação dos alunos da escola, levando-os ao abandono escolar, favorecendo o aparecimento de problemas psicológicos e trazendo consequências nefastas para a sua saúde mental (Becker & Luthar, 2002; Finn, 1989, 1993, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Quanto ao item relativo ao apoio por parte dos amigos nas tarefas escolares, apresentou elevadas correlações significativas na quase totalidade dos itens específicos do envolvimento. Efetivamente, sem correlações registaram-se apenas o item 12, relativo à falta de assiduidade estando na escola e o item 20, relativo às sugestões feitas aos professores sobre melhorias a implementar nas aulas. Com uma baixa correlação constatarem-se, apenas, os itens 3, relativo à pesquisa de informações complementares sobre as aulas e 11, referente às faltas à escola sem uma razão válida. Dos resultados obtidos parece lícito inferir a importância do apoio prestado pelos pares no envolvimento dos alunos na escola. Estes resultados são corroborados por um estudo efetuado por Wentzel (1994) e citado por Juvonen et al. (2012), sobre o reflexo do apoio académico e emocional, prestado pelos pares, que revelou que os alunos com maior apoio manifestaram mais facilidade em atingir os seus objetivos e em seguir as regras da sala de aula e as solicitações dos professores. Outros estudos apontam para que a explicação fornecida pelos pares acerca de determinados conteúdos seja uma experiência vantajosa quer para os alunos que ouvem a explicação, quer para aqueles que a explicam, tornando-se mais prossociais (Peterson, Janicki, & Swing, 1981; Webb, 1985, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Contudo, os professores deverão estar atentos ao domínio de alguns alunos sobre outros, com tendência para se anularem (Hertz-Lazarowitz, Sharan, & Steinberg, 1980; Johnson, Johnson, Johnson, & Anderson, 1976, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). A literatura atribui ao apoio positivo prestado por colegas e amigos, através das competências sociais facultadas, o desempenho académico e o EAE,

considerando que mesmo nos casos em que a criança ou o jovem possuem apenas um amigo, este pode ser suficiente para o conduzir ao envolvimento, quer nas atividades acadêmicas, quer nas extracurriculares. No entanto menciona casos em que o progresso acadêmico é possível, mesmo sem amigos, sobretudo se a criança ou o jovem for apoiado pela família, pelos professores ou por outros adultos (Huebner & Mancini, 2003; Wentzel, 2004, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

No que concerne às correlações entre a capacidade de fazer amizade com os colegas e o EAE, os resultados apurados demonstram, igualmente, correlações significativas. Relativamente à dimensão afetiva, todos os itens específicos do envolvimento evidenciaram essa associação, tendo o mesmo ocorrido na dimensão agenciativa, ainda que o item 20, relativo às sugestões feitas aos professores para melhorar as aulas, tenha apresentado níveis mais baixos. Quanto à dimensão cognitiva, a globalidade dos itens específicos do envolvimento registou uma elevada correlação, excetuando-se apenas o item 3, referente à pesquisa de informações complementares às aulas. Na dimensão comportamental apenas o item 11 [“Falto à escola sem uma razão válida”] apresentou uma correlação significativa. Da ausência de correlações nos restantes itens pode inferir-se que os alunos com capacidade para fazer amizade com os colegas de escola se mostram mais envolvidos, não manifestam falta de assiduidade, perturbação propositada da aula, má educação para com o professor, nem distração nas aulas. Estes resultados vêm confirmar a revisão da literatura, uma vez que a falta de amigos, segundo a pesquisa, está associada ao menor envolvimento dos alunos na escola, manifestando-se por sentimentos de angústia, sofrimento e notas mais baixas. Por sua vez, o insucesso na escola também pode conduzir à maior dificuldade em fazer amigos, já que a capacidade para desenvolver e manter relações de amizade se relaciona com o envolvimento acadêmico (Huebner & Mancini, 2003; Wentzel, 2004, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Refira-se ainda que as crianças e os jovens, com idênticos níveis de motivação, têm tendência para se tornar mais próximas (Kindermann, 1993, 2007, cit. por Schunk & Pajares, 2009), sendo amplificados os comportamentos relacionados com a escola, no momento da escolha de pares semelhantes a si (Dishion, Spracklen, Andrews, & Patterson, 1996; Hallinan, 1983; Mounts & Steinberg, 1995, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Por outro lado, o desejo de agradar ao outro, na adolescência, leva a que os adultos de referência sejam gradualmente substituídos pelos colegas, daí a importância do papel que desempenham (Blumenfeld, Pintrich, Meece, & Wessels, 1982, cit. por Schunk & Pajares, 2009).

Um outro aspeto relevante a considerar e que decorre do apoio fornecido pelos pares tem a ver com o sentido de pertença ao espaço escolar, que, por sua vez, conduz à valorização e adoção de determinados objetivos sociais por parte dos alunos (Connell & Wellborn, 1991, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e; Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Os interesses partilhados com os pares com quem os jovens passam o tempo conduzem, também, a um maior sentido de pertença à escola (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Dada a associação positiva entre o sentido de pertença e as atitudes de persistência para com o trabalho escolar e os níveis mais elevados de desempenho académico, o sentido de pertença à escola pode ser particularmente importante para os estudantes de meios desfavorecidos do ponto de vista educacional e financeiro (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Pelo contrário, a falta de sentido de pertença interfere não só no EAE, mas também no sucesso escolar e na saúde mental dos alunos, pelos sentimentos de solidão e de depressão despoletados (Greco et al., 2006; Nishina et al., 2005, citados por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

Vários autores responsabilizam as interações com os pares pela motivação dos alunos, pelo seu comportamento e pelo envolvimento académico na sala de aula. Efetivamente, ao percecionarem a sua interação com os pares como facilitadora de apoio, promotora de segurança e de bem-estar emocional, os alunos prosseguem os objetivos sociais e académicos valorizados pelos colegas (Cairns, Neckerman & Cairns, 1989; Chen, Chang & He, 2003; Estell, Farmer, Cairns & Cairns, 2002; Gest, Rulison, Davidson & Welsh, 2008; Kindermann, 1993, 2007; Kindermann, McCollam & Gibson, 1996; Kindermann & Skinner, 2009, cit. por Skinner & Pitzer, 2012; Wentzel, 2012).

Estudos apontam para que fatores tão diversos como a quantidade de amigos, a qualidade dos relacionamentos, o tipo de apoio por si fornecido, o sentido de identificação com o grupo e seus ideais, as características individuais e os comportamentos, seja dos amigos mais chegados, seja dos colegas menos próximos, exerçam a sua influência no clima de escola, com consequências para o EAE (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012; Demanet & Van Houtte, 2013; Shapka & Law, 2013; Berndt, 2002; Haynie 2001; Lynch, Lerner, & Laventhal, 2013, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e). Com efeito, alunos não conflituosos e com um relacionamento interpares estável e de qualidade apresentam um maior índice de envolvimento académico, pelo apoio, companheirismo e compromissos fornecidos. Alunos cujos amigos sejam conflituosos e manifestem comportamentos rivais, ou competitivos, denotam maior perturbação na

escola (Berndt, 2002; Berndt & Keefe, 1995, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Um outro aspeto fulcral a considerar prende-se com as políticas educativas democráticas definidas pelas escolas e com a implementação de metodologias de trabalho de grupo, que promovem mais facilmente entre os jovens a cooperação, a amizade, a capacidade para elogiar e ajudar os pares, tão vantajosas no EAE (Ladd, Herald-Brown, & Kochel, 2009). Para alguns estudiosos, estas metodologias de trabalho de grupo para a realização de atividades de aprendizagem parecem ser promissoras e advogam que a investigação acerca deste ponto deve partir do pressuposto de que os processos de sala de aula podem sofrer adaptações baseadas na diferenciação ao nível das práticas, dos programas, dos currículos e das metodologias (Ladd, Herald-Brown, & Kochel, 2009). Pese embora o uso de metodologias de colaboração entre pares, o uso de tutorias, de grupos de aprendizagem competitivos e colaborativos, levados a cabo por boa parte de escolas americanas, os estudos continuam a incidir mais no processo cognitivo do que no social (Damon & Phelps, 1989; Johnson & Johnson, 2000; Maheady, Mallette, & Harper, 2006; Slavin, 1995; Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009).

6.5. Envolvimento e clima de criatividade (análise correlacional)

A partir da questão de estudo número 5 [Q5: “Será que o EAE varia com o clima de criatividade?”] procedeu-se à análise da associação entre o EAE e o Clima de criatividade, tendo os resultados assinalado correlações significativas, em congruência com estudo paralelo de Bahia, Veiga, e Galvão (2014). Nessa investigação, foram considerados os mesmos itens, embora agrupados por dimensões, tendo-se evidenciado correlações significativas entre o clima de criatividade na escola, percebido pelos alunos, e as dimensões do envolvimento, principalmente na dimensão cognitiva. Convém esclarecer que a observação dos dados do atual estudo foi feita de um modo mais incisivo, uma vez que decorrem de uma análise individual de cada item, indo ao pormenor das correlações obtidas entre cada um dos itens do envolvimento, com os itens relativos ao clima de criatividade.

Tendo em conta o item que pretendia analisar as correlações entre o EAE e o incentivo dado pelos professores à colocação de questões pelos alunos (CLCRIAT 1), as correlações fizeram-se sentir, ora mais baixas, nomeadamente no item 15, relativo à

distração nas aulas, ora com uma significância mais alta, em todos os itens das dimensões cognitiva e agenciativa, bem como na percepção pessoal da escola enquanto espaço favorável à criação de amizades, enquanto espaço integrador e enquanto lugar onde o aluno sente que os outros lhe demonstram apreço, respetivamente, itens 7, 8 e 9, da dimensão afetiva. Também na dimensão comportamental se registaram correlações com considerável significância, nos itens referentes à falta de assiduidade estando na escola e à perturbação propositada da aula (itens 12 e 13, respetivamente). Estes resultados vão no sentido dos estudos que encontraram ligações entre a capacidade para colocar questões e a criatividade (Bahia, Veiga e Galvão, 2014) e permitem inferir que os professores, através do seu incentivo para que os alunos coloquem questões nas aulas, desempenham um importante papel no EAE, quer na dimensão cognitiva e agenciativa, quer em alguns itens da dimensão afetiva e comportamental. Aparentemente, este incentivo por parte do professor resulta no reconhecimento dos alunos como menos excluídos, solitários, não faltano às aulas sem uma razão válida, nem se percecionando como mal-educados.

O encorajamento à livre expressão de ideias, por parte dos professores, e a sua ligação ao EAE foi igualmente matéria de análise do presente estudo, tendo sido possível observar significativas correlações na totalidade dos itens da dimensão cognitiva. O mesmo sucedeu nos itens da dimensão agenciativa, ainda que o item 20, relativo às sugestões que os alunos dizem fazer aos professores para melhorar as aulas, tenha apresentado uma correlação um pouco mais baixa. A dimensão afetiva apresentou correlações igualmente significativas, sendo um pouco mais baixas no item 10. Por último, na dimensão comportamental, as correlações foram igualmente notórias na globalidade dos itens (à exceção do 11) o que parece também confirmar o papel importante do professor, no processo ensino-aprendizagem e no aumento do EAE, ao encorajar a livre expressão de ideias. A literatura vem corroborar os dados obtidos, ao referir-se ao apoio e ao encorajamento dado pelos professores à partilha de ideias como uma importante forma de fazer aumentar a motivação dos alunos e o seu envolvimento na escola (Ekvall, 1999; Fryer, 1996, cit. por Bahia et al., 2014). Outros estudos acrescentam ao apoio à expressão de ideias, a troca e a partilha de conhecimento, a confiança mútua, o dinamismo, a capacidade de abertura, o desafio, a liberdade, a presença de conflitos ou dilemas, o tempo para aprender, para brincar e para correr riscos, como importantes fatores relativos à criatividade, a considerar no EAE (Ekvall, 1999; Isaksen, Lauer, & Wilson, 2003, cit. por Bahia et al., 2014). Outros ainda acrescentam ao exercício do pensamento crítico e à livre expressão de ideias o desenvolvimento de temas

estimulantes, enquanto importantes fatores na promoção de um clima de escola que promova a criatividade dos alunos e o seu envolvimento escolar (Alencar, 1999, 2003; Allodi, 2010; Besançon, Lubart, e Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a).

As atividades criativas desenvolvidas fora da sala de aula (CLCRIAT 3) foram também alvo de análise no presente estudo, tendo os resultados evidenciado que este tipo de atividades criativas leva a que os alunos sejam mais envolvidos na escola a diferentes níveis: ao nível cognitivo, fazendo planos de texto, relacionando disciplinas, pesquisando informações, esforçando-se por compreender as mensagens implícitas nos textos, revendo matérias com regularidade; ao nível agenciativo, colocando questões aos professores, falando das suas preferências, comentando assuntos do seu interesse, expressando livremente as suas opiniões, fazendo sugestões para melhorar as aulas e ao nível afetivo, fazendo amigos com facilidade, sentindo-se integrado e tendo a percepção que os outros gostam de si. Já a dimensão comportamental parece ser menos permeável a este tipo de associação, embora existam dois itens com alguma relevância - o referente à distração nas aulas e às faltas às aulas estando na escola, esta com uma baixa correlação. Como refere Larson (2000), a oferta de atividades, sejam elas mais estruturadas ou de carácter extracurricular, é responsável pela promoção de comportamentos agenciativos, com consequências quer para os alunos, quer para a sociedade em geral. Por seu lado, Whitlock (2006) acrescenta que a oferta de oportunidades destinadas ao desenvolvimento de atividades relevantes e interessantes para os alunos são estimuladoras da criatividade e da autoexpressão e reforçam a ligação à escola (Bahia, Veiga, & Galvão, 2014), o que vem confirmar as observações anteriores.

Ao analisar as correlações entre a ilustração da matéria com bons exemplos, por parte dos professores, e o EAE (CLCRIAT 4), as dimensões cognitiva e agenciativa sobressaem novamente pela elevada significância correlativa da totalidade dos seus itens. Também é possível observar, na globalidade dos itens da dimensão afetiva, correlações significativas, embora seja baixa no item 10, que diz respeito à solidão sentida pelos jovens. São igualmente notórias as correlações significativas na totalidade dos itens relativos à dimensão comportamental, ainda que a perturbação propositada das aulas (item 13) e a má educação para com o professor (item 14) tenham apresentado níveis um pouco mais baixos de correlação. Dos vinte itens analisados, apenas o item 6, que descreve a escola como um local onde os alunos se sentem excluídos, manifesta uma

ausência de correlações. Estes resultados parecem apontar no sentido de que a ilustração da matéria com bons exemplos, por parte dos docentes, influencia positivamente o EAE em todas as dimensões constitutivas e sugerem o eventual interesse na continuidade e aprofundamento da investigação sobre o papel das práticas pedagógicas, da responsabilidade dos professores, no aumento da criatividade dos alunos e do seu envolvimento na escola. Nos dados relativos ao incentivo à participação dos alunos nas aulas, por parte dos professores (CLCRIAT 5), a forte relação estabelecida, em todas as dimensões, com os itens específicos do EAE é igualmente notória e de elevada significância. Da totalidade dos itens analisados, salienta-se apenas o item 3 da dimensão cognitiva, relativo à pesquisa espontânea de informações complementares às aulas, com valores correlacionais um pouco mais baixos, que se tornam inexistentes no item 20 da dimensão agenciativa. Os restantes dezoito itens apresentaram valores correlacionais significativos, no sentido esperado, o que permite reforçar a ideia anteriormente avançada da relevância do papel do professor no envolvimento dos alunos na escola, ao incentivar a sua participação nas aulas. Parafraseando vários autores, uma das importantes estratégias para incentivar os alunos à participação ativa nas aulas e ao seu envolvimento é através da apresentação de tarefas motivadoras, interessantes, perçecionadas pelos alunos como significativas e dignas do seu esforço (Deci, 1992b; 1998; Renninger, 2000, cit. por Skinner & Pitzer, 2012), sobretudo se ligadas ao *mundo real* (Newmann et al., 2007, cit. por Skinner & Pitzer, 2012).

Em suma, à semelhança do estudo de Bahia, Veiga, e Galvão (2014), anteriormente mencionado, os resultados aqui apresentados estão em consonância com a revisão da literatura e apelam à bidirecionalidade entre o clima de criatividade e o envolvimento dos alunos na escola, permitindo, também, confirmar o carácter multidimensional da criatividade (Veiga, 1995; 1996; 2012; Veiga, Goulão, Bahía, & Galvão, 2014b). Enquanto dimensão do autoconceito, a criatividade apresenta-se como uma componente fundamental para a motivação intrínseca, para a aprendizagem e para a ligação às tarefas escolares (Crick, 2012, in Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988, cit. por Veiga et al., 2014b).

De um modo geral, a relação entre o clima de criatividade e o envolvimento dos alunos, os estudos não têm sido conclusivos. Enquanto Veiga e Marques (2001) salientam a relação entre disrupção e as capacidades dos alunos, Veiga e Caldeira (2005) não detetaram diferenças relevantes nos comportamentos disruptivos dos alunos, no que respeita a criatividade (Veiga et al., 2014b). Também no atual estudo, a dimensão

comportamental apresentou menos correlações, na globalidade dos cinco itens analisados. Apenas no item referente ao incentivo à participação dos alunos nas aulas, por parte dos professores se verificaram correlações com todos os itens específicos desta dimensão. Do observado se pode inferir uma menor relação entre o EAE e a percepção do clima de criatividade, por parte dos alunos, na dimensão comportamental. A ausência de correlações, ou o baixo nível correlacional de alguns itens da dimensão afetiva, tal como a escassez de estudos relativos a esta dimensão específica apontam para a necessidade de futuras investigações que confirmem as correlações detetadas entre o EAE e o clima de criatividade percebido pelo aluno. Já as elevadas correlações, patentes na dimensão cognitiva do atual estudo, vêm corroborar a estreita correlação evidenciada entre o clima de criatividade da escola, percebido pelos alunos, e a dimensão cognitiva, constatada no estudo "Student's engagement in school: a four dimensional Scale" SES-4DE (Veiga, 2013a), e mencionada em Bahia, Veiga e Galvão (2014). Efetivamente, a planificação da escrita, o estabelecimento de relações com base nas aprendizagens feitas em diferentes disciplinas, a pesquisa espontânea de informações complementares às aulas, o empenho na decodificação de sentidos dos textos, bem como a revisão regular das matérias, que constituem os itens específicos da dimensão cognitiva do EAE, apresentaram correlações significativas com o clima de criatividade percebido pelos alunos. A atenta análise dos dados permite, também, inferir da importância da dimensão agenciativa na relação entre o EAE e o clima de criatividade percebido pelos alunos, em função das elevadas correlações, evidenciadas na formulação de questões aos professores, no diálogo sobre o que os alunos gostam ou não de fazer, no comentário sobre assuntos do seu interesse e na expressão de opiniões pessoais nas aulas. Contudo, a falta de estudos relativos a esta dimensão dificulta a interpretação dos dados obtidos, pelo que se sugere a inclusão desta dimensão, em futuras investigações.

6.6. Envolvimento e direitos dos alunos (análise correlacional)

Relativamente à questão de estudo número 6, que pretendia apurar a correlação entre o envolvimento dos alunos na escola e os direitos percebidos, a escala *Children's Rights Scale (CRS)* de Hart, Zneider e Pavlovic (1996), adaptada por Veiga (1999) e o questionário "Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional", permitiram observar correlações significativas, no sentido esperado, mostrando-se congruentes com estudo paralelo de Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, e Galvão (2014a).

Nesse estudo, que visava analisar a distribuição dos alunos pelos níveis de envolvimento e de direitos percebidos na escola, a relação das variáveis, bem como a mediação pelo ano de escolaridade, foram considerados os mesmos itens e amostra. Salienta-se que, no atual estudo, se contemplou uma análise mais detalhada dos dados, indo ao pormenor das correlações havidas entre cada um dos itens do envolvimento, e os itens referentes aos direitos percebidos pelos alunos, um de cada uma das dimensões seguintes: *autodeterminação a instrução educacional*, o *reconhecimento-estima*, a *relação sócio emocional*, a *proteção-segurança* e a *provisão básica*.

Dos itens analisados, foi na *instrução educacional* (IE) que se observou um nível correlacional mais elevado, na totalidade dos itens das dimensões do envolvimento dos alunos na escola. Apenas nos itens 6, 13 e 14 se registaram correlações um pouco mais baixas, ainda que significativas, daí que seja possível inferir que os alunos que se percebem com mais direitos, na possibilidade de desenvolver as suas capacidades e talentos, parecem ser mais envolvidos na escola, não só do ponto de vista cognitivo e agenciativo, onde os valores foram mais elevados, mas também do ponto de vista afetivo e comportamental. Estes resultados encontram-se em consonância com a revisão da literatura uma vez que a oferta de oportunidades, destinadas ao desenvolvimento de atividades relevantes e interessantes, para os alunos e estimuladoras da criatividade e da autoexpressão, constituem importantes fatores do EAE (Ekvall, 1999; Frayer, 1996; Isaksen, Lauer, & Wilson, 2002; Whitlock, 2006, cit. por Bahia, Veiga e Galvão, 2014). A aquisição do conhecimento torna-se mais intencional e motivadora quando os alunos sentem que as suas ideias são valorizadas pela própria escola (Bahia et al., 2014).

Valores correlacionais significativos ocorreram, no sentido esperado, entre o item referente ao *reconhecimento-estima* (RE) e os itens do envolvimento, à exceção do item 6 da dimensão afetiva, que se refere à percepção pessoal da escola enquanto local de exclusão, onde não foram notadas associações. Os dados permitem sugerir que o ato de receber atenção e orientação, por parte de adultos que estimam o aluno, parece interferir positivamente no envolvimento dos alunos na escola, em todos os níveis, indo no sentido de estudos revistos (Deci & Ryan 2002b; Guthrie & Davis, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004, cit. por Skinner & Pitzer, 2012; Pianta, La Paro, & Hamre, 2004).

Também na *relação sócio emocional* (SE) ocorreram correlações significativas com os itens específicos do envolvimento, à exceção dos itens 3, 15 e 20, respetivamente, na pesquisa espontânea de informações complementares, na distração e nas sugestões aos professores sobre melhorias a implementar nas aulas, onde não se registaram associações.

Não obstante a dimensão cognitiva surgir como aquela em que o direito de estar com os amigos parece ser menos relacionada com o envolvimento dado que regista um item sem correlações, e a planificação da escrita apresenta um nível correlacional baixo, a oportunidade de estar com os amigos surgiu como um direito manifestado pelos alunos que parece associar-se com todas as dimensões do envolvimento, ainda que com registos mais elevados na dimensão afetiva. Estes dados são corroborados pela literatura, uma vez que as interações interpares são consideradas elementos promotores da motivação, da aprendizagem e do envolvimento académico na sala de aula (Wentzel, 2004, cit. por Wentzel, 2012). Os resultados podem ainda ser corroborados por outros autores, como por exemplo, Juvonen, Espinoza, e Knifsend (2012), para quem os ideais do grupo, as características individuais e os comportamentos dos amigos, o número de amigos, o sentido de identificação, a qualidade dos relacionamentos, o tipo de apoio oferecido, a cultura do grupo, são dimensões que exercem um importante contributo para o EAE.

Quanto ao item referente à *proteção-segurança* (PS), consubstanciado na frase [“Ser tratado com justiça quando comete algum erro”], destaca-se a dimensão agenciativa, onde não ocorreram correlações significativas. Já as restantes dimensões manifestaram, no sentido esperado, um valor correlacional significativo, o que poderá destacar que as necessidades de proteção, de segurança, de justiça, por parte dos indivíduos, constituem direitos fundamentais, facilitadores do envolvimento na escola. Idêntica é a posição de Wentzel (2012) que defende que os alunos, ao percecionarem a sua interação com os professores e com os pares como facilitadora de apoio, promotora de segurança, de bem-estar emocional, através de objetivos claros, conselhos e instruções, prosseguem os objetivos sociais e académicos valorizados pelos professores e pelos colegas (Wentzel, 2012). Também Kuperminc, Leadbeater, e Blatt (2001, cit. por Bahia, Veiga, & Galvão 2014) apontam a segurança como um dos fatores na origem do clima de escola, da qualidade das interações estabelecidas entre adultos e alunos e do seu envolvimento na escola.

Por fim, foi na *autodeterminação* (AD), analisada a partir do enunciado [“Ter influência nas decisões sobre a sua vida”, e na *provisão básica* (PB) [“Ter tempo e um lugar para estar sozinho (a), sem ser incomodado (a) pelos outros”], que ocorreram menos correlações significativas. Não se encontrou uma ligação entre o ter influência nas decisões sobre a sua vida (revelador de autodeterminação) e a perceção da escola como um local de exclusão, de solidão, de distração, de perturbação, de má-educação com o professor, ou de faltas às aulas estando na escola, ou sem uma razão válida para o fazer

(itens onde não se verificaram correlações). É possível, pois, afirmar que o direito que contempla a capacidade de decidir pela sua vida pode conduzir os alunos a um comportamento mais assertivo e de maior envolvimento escolar. Também o direito a ter um tempo e um espaço para estar sozinho (provisão básica) surge associado com itens do envolvimento, nomeadamente na dimensão cognitiva, onde todos os itens específicos são sensíveis a esta associação, à exceção do item relativo ao empenho na descodificação de sentidos dos textos (item 4), onde não se registaram correlações. Por seu lado, o direito a ter um tempo e um espaço para estar sozinho também parece refletir-se na dimensão afetiva, já que a globalidade dos itens registou elevadas correlações, no sentido esperado, à exceção do item 6, que descreve a escola como um espaço de exclusão onde, mais uma vez, não foram observadas correlações. A provisão básica apresentou uma ausência de correlações significativas nos itens da dimensão comportamental e nos itens da dimensão agenciativa, 16, 18 e 19, relacionados, respetivamente, com a colocação de questões aos professores, com os comentários aos professores sobre assuntos do seu interesse e com a expressão de opiniões pessoais nas aulas. Estes dados podem ficar a dever-se ao tipo de análise realizada, e ao tamanho da amostra e suas especificidades, pelo que posteriores estudos poderão retomar e aprofundar os elementos agora encontrados.

Deve ainda realçar-se a ideia, veiculada em vários projetos, de que os ambientes hostis (familiares ou escolares), que não reconhecem os direitos das crianças e jovens, podem contribuir para que se tornem mais agressivos, violentos, transgressores ou objeto de “vitimização e *bullying*” (Veiga, 2009, p. 206). São estes alunos que referem “menos direitos psicossociais, o que poderá conter um apelo a novas e mais valorizantes formas de interação comunicacional” (Veiga, 1999, p. 193).

Por fim, importa realçar as visíveis linhas de continuidade entre esta investigação e o estudo de Abreu (2014), ao confirmar a importância dos direitos, naquele caso, na família, para o desenvolvimento psicossocial dos alunos e seu envolvimento escolar, na promoção de aspetos cognitivos, comportamentais e afetivos do EAE (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009, cit. por Abreu & Veiga, 2014). Nesse estudo destaca-se o contributo da vivência dos direitos psicossociais, nomeadamente,

A autodeterminação, a instrução educacional, o reconhecimento e a estima, a proteção e segurança, a provisão básica e a relação socioemocional, (...) para a construção positiva da identidade dos jovens, pela satisfação de necessidades básicas de autodeterminação, de competência e de vinculação (Deci & Ryan, 2000, adap. de Abreu & Veiga, 2014, p. 243).

Embora a família se assuma como um elemento de inegável importância, uma vez que se constitui como a principal fonte de bem-estar físico, psicológico e social dos jovens (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013; Reeve, 2012, cit. por Abreu & Veiga, 2014), a escola deve ser entendida como um espaço onde os direitos dos alunos se concretizam através do diálogo, justiça, solidariedade e respeito mútuo (Castro, 2008; Filloux, 2002; Lúcio et al., 2002; Mendes, 2002; Veiga, 2007b, cit. por Veiga, 2009), desempenhando um importante papel na veiculação e concretização dos direitos, através da instrução, do ensino, da satisfação de todos os direitos humanos (Veiga, 2009). Os efeitos dos direitos, quer no envolvimento, quer no desempenho escolar, decorrentes do clima organizacional, social e instrucional da escola, são uma evidência, apontada em vários estudos, que não pode ser ignorada (Ryan, & Kaplan, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a). Ao comparar escolas promotoras dos direitos das crianças com escolas onde tal não sucede, Covell (2010, cit. por Veiga et al., 2014a) observou maior envolvimento nas escolas que ensinam os direitos aos alunos e lhes tornam possível a sua participação nas decisões, sendo o apoio dos professores uma importante forma de aumentar os direitos dos alunos na escola e em casa (Veiga, 1999).

6.7. Considerações, limitações e sugestões

O número de estudos publicados acerca do envolvimento dos alunos na escola é revelador do interesse que pais, professores, comunidade científica e sociedade em geral tem suscitado por este construto em crescimento, sublinhando-se a importância dos fatores pessoais, mas também dos fatores contextuais onde a escola, a família e os pares desempenham um papel fundamental (Abreu & Veiga, 2014; Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014b). O EAE tem sido apontado como um dos principais fatores para a redução do abandono escolar, para a reforma de políticas educativas e para a melhoria dos resultados escolares dos alunos (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). Políticos, educadores e comunidade científica estão cada vez mais focados no EAE como a chave para a resolução dos problemas inerentes ao abandono, elevadas taxas de insucesso, fraco rendimento, alienação, apatia e falta de atenção, que se manifesta na transição do ensino básico para o secundário (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Fredricks & McColskey, 2012), particularmente entre os mais desfavorecidos, onde o risco de não conclusão do

ensino, de eternização da pobreza, de envolvimento em casos de justiça se tem evidenciado (Fredricks & McColskey, 2012).

O crescendo de estudos nesta matéria também em Portugal se tem feito sentir, ainda que de forma mais incipiente. Na realidade, a escola dos nossos dias, e a sociedade, não podem ficar indiferentes à falta de envolvimento dos alunos que, muitas vezes, mais não revela que uma reação às práticas letivas pouco significativas e culturalmente inadequadas (Zyngier, 2007, cit. por Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014a). Embora a investigação aponte para a necessidade de formação para pais e professores (Veiga, 1999), bem como a ligação entre a escola, a família e outros agentes sociais envolventes (Bronfenbrenner, 1986), muito há ainda por fazer no campo do envolvimento dos alunos na escola, daí a pertinência da atual investigação que procurou ir ao encontro dos objetivos traçados, delimitando o conceito do construto, distinguindo motivação de envolvimento, evidenciando a relevância das quatro dimensões do envolvimento, com o devido destaque à recentemente acrescentada dimensão agenciativa e analisando a distribuição das respostas dos alunos pelos itens e dimensões do EAE. O reconhecimento dos fatores escolares que contribuem para o EAE e a sua correlação foram ainda alvo do presente estudo, que passa a descrever, sucintamente, as associações estabelecidas entre o EAE e as diferentes variáveis escolares analisadas: preferência dos alunos por Ciências ou por Letras, normas da escola, perceção de apoio fornecido pelos professores, relação com os colegas, clima de criatividade e perceção de direitos na escola, fazendo-se, igualmente, referência às limitações e sugestões.

Ao analisar a variação do envolvimento dos alunos na escola em função da sua preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras, os dados obtidos, ainda que não generalizados à maior parte dos itens do EAE, permitiram admitir a possibilidade de os alunos de Ciências se apresentarem mais integrados na escola, mais assíduos, menos perturbadores e distraídos, relacionando mais facilmente as matérias e colocando questões aos professores. Contudo, também é possível admitir que os alunos de Letras, tendo em conta a sua formação humanística, sejam mais rigorosos na sua perceção do envolvimento, o que pode pôr em causa a interpretação dos resultados. A dificuldade em encontrar estudos que relacionem o envolvimento dos alunos na escola e a sua preferência académica, em termos de cursos de Letras ou de Ciências, aponta para uma lacuna na investigação a este nível e para a clara necessidade de realização de futuros estudos nesta área.

Relativamente à relação entre o EAE e a percepção das normas na escola, nomeadamente no que diz respeito à existência de regras bem definidas, bem como à explicação clara das consequências do seu incumprimento, os dados obtidos no atual estudo permitem confirmar o importante papel desempenhado pelos professores, na definição e negociação das regras e respetivas consequências quando as mesmas não forem respeitadas, amplamente discutido na literatura (Brooks, Brooks, & Goldstein, 2012; Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012; Skinner & Pitzer, 2012). Contudo, a pouca expressividade dos valores apresentados em alguns itens específicos aponta para a necessidade de futuras investigações que ajudem a clarificar esta associação.

Por outro lado, os resultados obtidos, confirmados por investigações similares, levam ainda a inferir que as representações dos alunos acerca do apoio fornecido pelo professor não podem ser descuradas, devendo este proceder a uma permanente reanálise das suas práticas. As correlações ocorridas sugerem o interesse de aprofundamento desta matéria, em futuros projetos de investigação. Segundo os especialistas, embora existam bastantes estudos acerca das variáveis *atuação dos professores e envolvimento dos alunos na escola* é fundamental proceder ao aprofundamento de inconsistências e à exploração de dimensões específicas dos conceitos (Veiga, Taveira, Caldeira, Moura, Galvão, & Barbosa, 2014d).

Considerando os dados obtidos na associação entre o EAE e a relação com os colegas não podemos negligenciar a relevância desta relação, fundamental no processo de socialização, que tanto pode motivar o envolvimento dos alunos pelo apoio fornecido (efeitos positivos), como conduzir à falta de envolvimento pela rejeição ou pela exposição a experiências problemáticas com os pares (efeitos negativos) (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012), constituindo-se como importante facilitador do sucesso escolar e pessoal, ou, pelo contrário, assumindo-se como impedimentos a esse sucesso (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel, 1998; You, 2001; Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner, 2011; Patchin & Hinduja, 2010; Buhs, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e). Considerando que o papel desempenhado pelos colegas no envolvimento dos alunos na escola tem sido alvo de escassos estudos (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011, cit. por Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014e), é importante tentar compreender a natureza das relações interpessoais e do impacto que o apoio fornecido por estas relações exerce no EAE (Wentzel, 2012), através de estudos que contemplem mais o social do que o cognitivo, como vários investigadores têm sublinhado (Damon & Phelps, 1989; Johnson

& Johnson, 2000; Maheady, Mallette, & Harper, 2006; Slavin, 1995; Puma, Jones, Rock, & Fernandez, 1993, cit. por Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009). Por outro lado, torna-se premente que as pesquisas tenham implicações efetivas em futuras políticas escolares, não só no acompanhamento escolar, mas também nas políticas de retenção e práticas extracurriculares (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Merecem ainda destaque os resultados obtidos na relação entre o EAE e o clima de criatividade que sugerem a continuidade e o aprofundamento dos estudos relativos ao papel do professor e das práticas pedagógicas implementadas, no aumento da criatividade e do EAE. Por outro lado, a menor correlação observada nas dimensões comportamental e afetiva vêm reforçar a necessidade do aprofundamento da investigação. Embora o clima de aprendizagem deva promover o interesse dos alunos e a sua vontade de aprender, tem-se constatado que as escolas não encorajam nem desenvolvem a criatividade, chegando mesmo a inibi-la ou a puni-la, com consequências para o desempenho escolar dos alunos e para a própria escola (Kim, 2010, cit. por Bahia et al., 2014; Torrance, 1981, 2000; Wechsler, 2006, cit. por Veiga et al., 2014b). As escolas continuam a encarar os alunos como alguém que se conforma com o preestabelecido (Sternberg, 2012, cit. por Bahi et al., 2014); incentivam a uma correta resolução de problemas (Kraft, 2005, cit. por Bahi et al., 2014); continuam a valorizar excessivamente a avaliação das aprendizagens em detrimento dos aspetos relacionais (Anjuvashistha, 2010, cit. por Bahía et al., 2014) e promovem o pensamento lógico em detrimento de competências como a inovação, a literacia digital e a gestão pessoal, fundamentais para o futuro (Trilling e Fadel, 2009, cit. por Bahía et al., 2014).

Importa ainda referir que os resultados obtidos no atual estudo, confirmados por investigações similares, decorrentes da revisão da literatura, levam a inferir que os alunos que se percecionam com mais direitos, se manifestam mais envolvidos na escola, cabendo à instrução educacional, ao reconhecimento-estima e à relação socioemocional os valores mais elevados do envolvimento. Ora, se é certo que cabe à família o papel único e insubstituível da transmissão e valorização dos direitos dos alunos, (Eccles & Wang, 2012; Furrer & Skinner, 2003, cit. por Abreu & Veiga, 2014) é comumente aceite, pela comunidade científica, que a sua falta de apoio constitui uma fonte de problemas (Helsen et al., 2000; Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010, cit. por Abreu & Veiga, 2014), cabendo à escola, aos professores que nela trabalham e aos colegas a compensação por essa falta de apoio (Abreu & Veiga, 2014; Eccles & Wang 2012; Furrer & Skinner, 2003, cit. por Abreu & Veiga, 2014). A diminuição de direitos dos alunos,

evidenciada em estudo congénere, que procedeu à comparação dos direitos percecionados pelos alunos de 6º/7º ano, com os percecionados por alunos de 9º/10º (Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão, 2014), remete para a possível ineficácia das estratégias usadas pela escola, que em vez de fazer aumentar os direitos, os parece reduzir. É, pois, para os alunos com menos direitos que urge implementar formas de interação comunicativa mais eficazes e facilitadoras do EAE (Veiga, 1999; 2012a).

Por outro lado, a literatura reconhece a dificuldade de se usarem processos *standard* para avaliar o envolvimento e salienta a necessidade de se usarem diferentes tipos de testes, inventários, entrevistas, avaliações, entre outros recursos complementares (Pereira, 1998, cit. por Veiga, Goulão, Bahía, & Galvão, 2014b). A tipologia dos instrumentos utilizados, os valores não muito elevados das respostas, tal como a inconsistência de alguns valores, dificultaram a interpretação, pelo que seria defensável proceder-se, de futuro, à combinação de outras metodologias de estudo e novas amostras mais representativas, que permitam trazer mais consistência às interpretações. Por outro lado, a natureza correlacional do presente estudo não admite o estabelecimento de relações causais entre as variáveis, pelo que estudos de diferentes naturezas seriam, igualmente, desejáveis. Acresce referir que os resultados obtidos relativamente à dimensão agenciativa mostram, claramente, a sua importância para o estudo do EAE, no que diz respeito às variáveis estudadas, com particular incidência na perceção do clima de criatividade e nos direitos dos alunos, daí que seja necessário incluir esta dimensão, recentemente introduzida, em futuras investigações.

Em resposta aos novos desafios económicos e sociais, é fundamental que a escola apoie e desafie os seus alunos, no sentido de os enriquecer (Sternberg, 2012, cit. por Bahía, Veiga, & Galvão, 2014) e de os fazer atingir as metas de aprendizagem, conduzindo-os ao envolvimento na escola, através da criatividade, fomentada pelas práticas docentes, pela gestão adequada de atividades de sala de aula e pela promoção da partilha de experiências (Kaplan & Middleton, 2002; Urdan, 2004; Veiga, 2013, cit. por Veiga, Goulão, Bahía, & Galvão, 2014b). Uma das estratégias apontadas, na literatura, como relevante, surge ligada à *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Gardner (1994) (Brooks, Brooks, & Goldstein, 2012; Gardner, 1994, 2000), que importa dar a conhecer aos professores, sem esquecer de fornecer as condições necessárias à sua implementação - não basta decretar a pedagogia diferenciada para que a mesma seja efetivamente implementada. Também os diferentes modelos de intervenção psicoeducacional deveriam

ser do domínio dos professores de modo a fazer aumentar o envolvimento dos alunos na escola e o aumento dos seus direitos (Veiga, 2007).

Nas implicações derivadas deste estudo, pensando em futuras ações de formação destinadas a professores, para além das teorias de Gardner (1994) e dos modelos de intervenção psidoeducacional, assentes na comunicação interpessoal (Veiga, 2007), pode assumir notória relevância o papel das equipas multidisciplinares, constituídas por professores, alunos, pais, psicólogos, representantes dos centros de saúde, das comissões de proteção de crianças e jovens, forças de segurança e outros membros da comunidade, que, em conjunto e através da sua participação regular, possam lutar contra o abandono, o insucesso, a apatia, o mau estar sentido por tantos jovens, identificando e prevenindo situações de perigo e de violência, intervindo na promoção dos direitos das crianças e jovens, encontrando respostas eficazes ao seu envolvimento na escola.

Por fim, com o presente trabalho, julga-se ter dado um contributo para a avaliação do impacto dos fatores escolares no envolvimento dos alunos na escola, esperando-se que as sugestões dadas permitam continuar a promover a investigação deste construto, bem como o aumento dos direitos dos alunos na escola e seu envolvimento. Enquanto isto não for feito, permanecem ativas as razões de futura investigação educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, S. (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Abreu, S. & Veiga, F. H., (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção de direitos e apoio da família/Students engagement in school:relation to perceived rights in the family and perceived family support. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Almeida, A., & Vieira, M. (2008). Insucesso escolar: o caso das transições para o ensino superior. In M. Mendes, M. Pinto, & M. Bandeira. (2012). *Actas do Congresso da Associação Portuguesa de Demografia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 978-989-97935-0-7. Acedido julho, 20, 2015, em <https://www.google.pt/#q=Insucesso+escolar:+o+caso+das+transi%C3%A7%C3%B5es+para+o+ensino+superior>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Appleton, J.J. (2012). Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention link with the Student Engagement Instrument. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 725-741). New York: Springer.
- Bahia, S., Veiga, F., & Galvão, D. (2014). Creative climate and engagement of students in school: How do they relate? In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Brooks, R., Brooks, S., & Goldstein, S. (2012). The Power of Mindsets: Nurturing Engagement, Motivation, and Resilience in Students. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 541-562). New York: Springer.

- Christenson, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (2012). Preface. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Detry, B. (1985). Olhar sobre... A análise Transacional. *Jornal de Psicologia*, 4, 4 (pp. 10-13)
- Domingues, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola: Processos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Eccles, J., & Wang, M. -T. (2012). So What Is Student Engagement Anyway?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). New York: Springer.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2000). *Inteligência Múltiplas. A Teoria na Prática* (M. A. veronese, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Hipkins, R. (2012). The Engaging Nature of Teaching for Competency Development. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 441-456). New York: Springer.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-401). New York: Springer.
- Ladd, G., Herald-Brown, S., & Kochel, K. (2009). Peers and Motivation. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 324-348). New York: Routledge
- Lam, S.-f., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-420). New York: Springer.

- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko J. L., & Farb F. (2012). Engagement Across Developmental Periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-63). New York: Springer.
- Magalhães, J. (2012). República e Regimentação Escolar: O Estatuto Fundante da 1ª Reforma Republicana do Ensino Primário. In Adão, Silva e Pintassilgo (org.). *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil primário* (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-96999-4-6
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística, com utilização do SPSS*, (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Moura, H., Breia, G., Pereira, E., Henriques, I., & Fonseca, P. (2014). Envolvimento dos alunos na escola, atividades de orientação e de exploração vocacional – Student’s engagement in school and guidance activities. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Nichols, S.L. & Dawson H. S. (2012). Assessment as a Context for Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 457-477). New York: Springer.
- Ortega, R. (2002). O Projecto de Sevilha contra a violência nas escolas: Um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In E. Debarbieux, & C. Blaya. (orgs) *Violência nas escolas. Dez abordagens Europeias*. Brasília: Unesco.
- Peixoto, E. (2013). Prefácio. In F. H. Veiga. (coord.) (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola*. (pp. 23 – 26). Lisboa: Climepsi.
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York: Springer.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). New York: Springer.

- Schunk, D., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35-53). New York: Routledge.
- Sebastião, J. (2007). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. In http://scholar.google.pt/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=IR-Z3mEAAAJ&citation_for_view=IR-Z3mEAAAJ:UebtZRa9Y70C Obtido em 23/07/2014.
- Skinner, E. A., & Pitzer, R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. A. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Veiga, F. H. (1999). Perceções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de educação*, 8(2), 187-199.
- Veiga, F. H. (2002a). *Psicologia da Educação: Relatório da disciplina* (apresentado como parte das provas de agregação em educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, Biblioteca da Reitoria.
- Veiga, F. H. (2002b). Representações dos alunos do 3º ciclo acerca da existência dos direitos psicossociais na escola. In M. Patrício (org.). *Globalização e Diversidade: A escola cultural, uma resposta* (pp. 333- 352). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2007). Os Direitos dos Alunos Jovens: Diferenciação e Promoção. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (orgs.). *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 123-141). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2009). Transgressão, direitos e comunicação: estudos com alunos adolescentes. In M. Sanches (org.), A. Seica, A. M. Bettencourt, F. Veiga, I. Davies, J. Pintassilgo, L. Cortesão, M. J. Mogarro, & R. Vieira. *A escola como espaço social* (pp. 195-208). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30 (4): 421–436.
- Veiga, F. H. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Primeiros Elementos da Adaptação Portuguesa da “*Student Engagement in School Scale*”. Seminário Internacional – Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. Braga: Universidade do Minho, 2010. ISBN – 978-972-8746-87-2.
- Veiga, F. (2011a). Escalas de Envolvimento dos alunos na escola: Estudo da validade externa da escala de engagement usada no PISA e do "Student Engagement School Scale". In J.M. Román Sánchez, M.A. Carbonero Martín y J.D Valdivieso Pastor (Orgs.). *Educación, aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4619-4626). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Veiga, F. H. (2011b). Implementação de um Projecto de Envolvimento dos alunos em escolas Portuguesas: Students Engagment in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo*

en una Sociedad Multicultural (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- Veiga, F.H., Pavlovic, Z., Musitu, G. & Linares, J.J.G. (2011c). Eficácia dos Modelos de Intervenção Psicoeducacional na indisciplina e Violência. In S. N. Caldeira, & F. H. Veiga, *Intervir em situações de indisciplina, violência e conflito* (pp 17- 42). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2012a). Direitos dos Jovens Alunos: Elementos na Reforma Republicana do Ensino e na Escola Atual. In Adão, Silva e Pintassilgo (org.). *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil primário* (pp. 99-110). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-96999-4-6
- Veiga, F. H. (2012b). Proposal to the PISA of a new scale of Students' Engagement in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224 - 1231.
- Veiga, F.H. (2012c). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*, (3ª ed.). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., & Pereira, T. (2012d). Portuguese Adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SEISIS). Atas da Conferência ICERI2012, Madrid, Espanha.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012e). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F.H. (2013a). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (1), 441-450.
- Veiga, F.H. (coord.) (2013b). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi.
- Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D. (2014a). Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Veiga, F., Goulão, F., Bahia, S., & Galvão, D. (2014b). Student's engagement in school and creativity professed by students and assigned to teachers: A literature review. In F. Veiga

- (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Veiga, F., Reeve, J., Wentzel, K. & Robu, V. (2014c). Assessing student's engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Veiga, F., Taveira, M., Caldeira, S., Moura, H., Galvão, D., & Barbosa, A. (2014d). Envolvimento dos alunos na escola e ação dos professores: Uma revisão da literatura In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L. & Galvão, D. (2014e). Student's engagement in school and peer relations: A literature review. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Wentzel, K. (2012). Part III Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 479-488). New York: Springer.
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202.

ANEXOS

Anexo 1. Inquérito aplicado aos alunos

INQUÉRITOS EDUCACIONAIS – 2013

Os questionários que se seguem fazem parte de uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são **anónimas**. Desde já, muito obrigado. Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Total desacordo (TD)	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo (TA)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item nº 01, então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④⑤⑥. Começa por preencher os dados seguintes:

1. Ano de escolaridade: __ 2. Idade: __ 3. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ 4. Data de nascimento
 __/__/__ Nº de reprovações até agora? __ 5. Preferes o Curso de: Ciências ☐ ou Letras ☐?
 6. Habilitações escolares da mãe: ____ 7. Habilitações escolares do pai: ____

ESCALA EAE-4D

- | | |
|----|----|
| TD | TA |
|----|----|
- ①②③④⑤⑥_ 01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.
 - ①②③④⑤⑥_ 02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.
 - ①②③④⑤⑥_ 03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.
 - ①②③④⑤⑥_ 04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.
 - ①②③④⑤⑥_ 05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.
 - ①②③④⑤⑥_ 06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
 - ①②③④⑤⑥_ 07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
 - ①②③④⑤⑥_ 08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).
 - ①②③④⑤⑥_ 09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.
 - ①②③④⑤⑥_ 10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.
 - ①②③④⑤⑥_ 11. Falto à escola sem uma razão válida.
 - ①②③④⑤⑥_ 12. Falto às aulas estando na escola.
 - ①②③④⑤⑥_ 13. Perturbo a aula propositadamente.
 - ①②③④⑤⑥_ 14. Sou mal-educado(a) com o professor.
 - ①②③④⑤⑥_ 15. Estou distraído(a) nas aulas.
 - ①②③④⑤⑥_ 16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.
 - ①②③④⑤⑥_ 17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.
 - ①②③④⑤⑥_ 18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.
 - ①②③④⑤⑥_ 19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.
 - ①②③④⑤⑥_ 20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

ESCALA NORMAS ESCOLARES

- | | |
|----|----|
| TD | TA |
|----|----|
- ①②③④⑤⑥_ 79. Nas aulas, existe um conjunto bem definido de regras que temos que seguir.
 - ①②③④⑤⑥_ 80. As regras, nas aulas, parecem mudar bastante.
 - ①②③④⑤⑥_ 81. Os professores explicam o que pode acontecer se eu transgredir uma regra.
 - ①②③④⑤⑥_ 82. Os meus professores explicam quais as regras que se devem cumprir.

ESCALA EPAP

- | | |
|----|----|
| TD | TA |
|----|----|
- ①②③④⑤⑥_ 92. Os meus professores tratam-me com justiça.
 - ①②③④⑤⑥_ 93. Os meus professores pensam que a minha capacidade para aprender é inferior à dos meus colegas.
 - ①②③④⑤⑥_ 94. Os meus professores interessam-se por mim.

ESCALA ReCOL

- ①②③④⑤⑥_ 10. Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus colegas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 48. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
- ①②③④⑤⑥_ 06. Tenho muitos amigos.
- ①②③④⑤⑥_ 40. Os meus amigos ajudam-me quando preciso deles para as coisas da escola.
- ①②③④⑤⑥_ 75. Consigo fazer amizades com os meus colegas de escola.

ESCALA ECLCRIAT

TD TA

①②③④⑤⑥_ 68. Na minha escola, os professores incentivam os alunos a colocar questões.

①②③④⑤⑥_ 69. Os meus professores encorajam os alunos a expressar as suas próprias ideias.

①②③④⑤⑥_ 70. A minha escola desenvolve muitas atividades criativas fora da sala de aula.

①②③④⑤⑥_ 71. Na minha escola, os professores ilustram a matéria com bons exemplos.

①②③④⑤⑥_ 72. Os meus professores incentivam a participação nas aulas.

QUESTIONÁRIO CRS

As frases que se seguem têm a ver com **os direitos das crianças e dos jovens**. Para dares as tuas respostas, tem em conta o grau da sua **EXISTÊNCIA**, ou seja, debes indicar até que ponto pensas que o que se diz em cada frase **existe** de facto para as pessoas da tua idade na **ESCOLA**. Depois de leres cada afirmação, debes assinalar a circunferência que contém o número que mais corresponde à tua opinião. A **EXISTÊNCIA** de um determinado direito deve ser classificada de acordo com o seguinte critério:

Nunca existe	Quase nunca existe	Poucas vezes existe	Muitas vezes existe	Quase sempre existe	Sempre existe
(N)					(S)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se tu pensasses que, para as pessoas da tua idade e na escola, o direito do item nº 2 (desenvolver todas as suas capacidades e talentos) poucas vezes existe, então assinalarias a circunferência que contém o número 3, no bloco relativo à escola. Ficaria assim ①②③④⑤⑥. Se, por exemplo, tu pensasses que, para as pessoas da tua idade e na escola, esse direito quase sempre existe, então, ficaria assim: ①②③④⑤⑥.

Na escola

N S

- ①②③④⑤⑥ 1. Ter influência nas decisões sobre a sua vida.
- ①②③④⑤⑥ 2. Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos.
- ①②③④⑤⑥ 3. Receber atenção e orientação de adultos que o estimam.
- ①②③④⑤⑥ 4. Ter oportunidade de estar com os seus amigos.
- ①②③④⑤⑥ 5. Ser tratado com justiça quando comete algum erro.
- ①②③④⑤⑥ 6. Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros.

Questionário GLOB

Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco:

- Consideras-te um(a) aluno(a) criativo(a)? ☐ Não ☐ Sim

- Os teus professores consideram-te criativo(a)? ☐ Não ☐ Sim

- Consideras-te sobredotado(a)? ☐ Não ☐ Sim

- E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? ☐ Não ☐ Sim

- Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? ☐ Não ☐ Sim

- Os teus professores acham que sentes atração pelo trabalho difícil? ☐ Não ☐ Sim

- Até que ano de escolaridade pretendes estudar? ____

Anexo 2. Tabela relativa às diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da sua preferência por Ciências ou por Letras.

Tabela A.1.

Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da sua preferência por Ciências ou Letras (PrefCL), ciências (C) vs letras (L).

Dimensão	Itens do EAE	PrefCL	N	Média	DP	t	Sig.
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a	C	46	1,6824	,4660	,113	,910
		L	18	1,6778	,4686		
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	C	46	1,6974	,4598	,1,967	,050
		L	18	1,6167	,4875		
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos	C	46	1,3240	,4685	,588	,557
		L	18	1,3000	,4595		
Afetiva	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o	C	46	1,7618	,4264	,461	,645
		L	18	1,7444	,4373		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda	C	46	1,4957	,5005	-,098	,922
		L	18	1,5000	,5013		
	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	C	46	1,0751	,2638	-2,512	,012
		L	18	1,1389	,3468		
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	C	46	1,8476	,3597	,790	,430
		L	18	1,8222	,3833		
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	C	46	1,8734	,3328	,965	,335
		L	18	1,8444	,3634		
Comportamental	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	C	46	1,8348	,3717	1,042	,298
		L	18	1,8000	,4011		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	C	46	1,0880	,2835	-,475	,635
		L	18	1,1000	,3008		
	11. Falto à escola sem uma razão válida.	C	46	1,0515	,2212	-4,006	,000
		L	18	1,1444	,3525		
	12. Falto às aulas estando na escola.	C	46	1,0236	,1519	-2,658	,008
		L	18	1,0667	,2501		
	13. Perturbo a aula propositadamente.	C	46	1,0451	,2076	-2,398	,017
		L	18	1,0944	,2932		
Agenciária	14. Sou mal-educado(a) com o professor	C	46	1,0193	,1377	-1,435	,152
		L	18	1,0389	,1938		
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	C	46	1,2232	,4168	-2,613	,009
		L	18	1,3222	,4686		
	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	C	46	1,7275	,4457	2,894	,004
		L	18	1,6111	,4888		
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	C	46	1,5215	,5000	-,651	,515
		L	18	1,5500	,4988		
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	C	46	1,6695	,4708	,869	,385
		L	18	1,6333	,4832		
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	C	46	1,6631	,4731	1,372	,171
		L	18	1,6056	,4900		
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	C	46	1,4034	,4911	-,178	,859
		L	18	1,4111	,4934		

Legenda: *p<0,05; **p<0,01 C = “Ciências” vs L = “Letras”